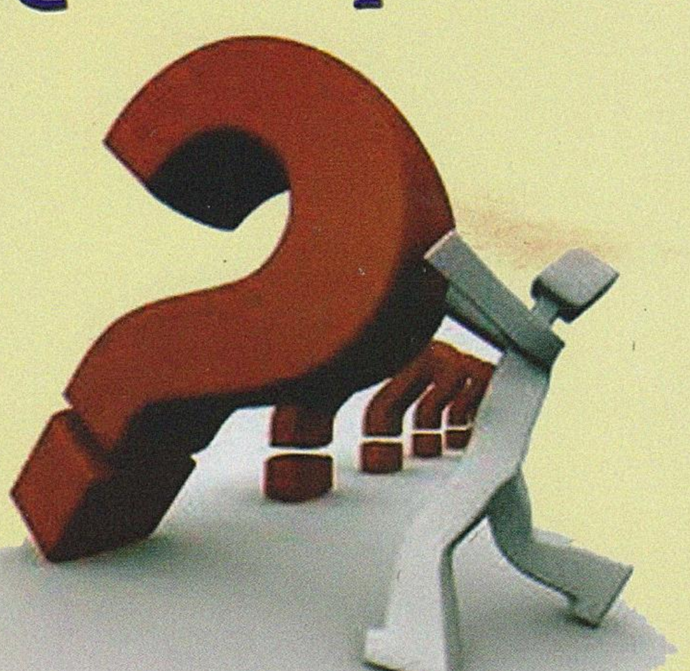
جيروم كاغان

أطفالنا كيف نفهمهم؟

سلوكًا، تفكيرًا، دوافع



ترجمة: عبد الكريم ناصيف

جيروم كاغان

أطفالنا كيف نفهمهم؟
سلوكًا، تفكيرًا، دوافع

ترجمة

عبد الكريم ناصيف

التكوين

UNDERSTANDING CHILDREN
Behaviour, Motives and, Thught

جيروم كاغان؛ أطفالنا كيف نفهمهم

ترجمة: عبد الكريم ناصيف

الطبعة الأولى**2013**

هاتف: 00963 112236468

فاكس:00963112257677

ص. ب: 11418، دمشق. سوريا

www.attakwin.com

taakwen@yahoo.com

مقدمة

يتضمن هذان البحثان أفكار عالم نفس يهتم بالنقطة التي يلتقي عندها كل من علم النفس والتعليم، وفن تربية الطفل. وهما محاولة لنقل ما توصل إليه علم النفس حتى الآن من معارف عن الأطفال على شكل اقتراحات عملية موجهة لأولئك الكبار الذين لهم شأن أكبر برعاية الطفل والاهتمام بصالحه. ورغم أن القصد من الكتاب بالأصل كان أن يخرج كملحق للمقرر التعليمي في علم النفس التربوي والتطوري، إلا أنني آمل أن يصل إلى أيدي أكبر عدد ممكن من المعلمين العاملين، والآباء، وكل أولئك البالغين الآخرين الذين يهتمون بالصغار وتحيّرهم مشكلاتهم.

يركز الكتاب على الدوافع لدى الطفل وعلى تفكيره، وذلك لأن تغير الصورة التي تظهر بها رغبات الطفل واهتماماته، هو الذي ينبئنا، أكثر من أي شيء آخر، عن الطفل. لكن لسوء الحظ، فإن هذين المجالين هما من بين أكثر الأمور لبساً وغموضاً بالنسبة لعلماء النفس. وبالتالي فإنه ينشأ بسببهما جدل صادق وحامٍ غالباً.

بل أكثر من ذلك فإن المحاولات العلمية التي كانت تبذل لمعرفة المزيد عن التطور النفساني كان يعيقها تزمت القرن التاسع عشر القائم على أساس أن الإنسان هو، بكل بساطة، مجموعة أفعاله ومشاعره وأفكاره ـ وهي النظرة التي سمحت لعدة أجيال من علماء النفس أن يبرروا محاولاتهم في أن يقتصر فهمهم على عنصر واحد فقط من العناصر التي يتكون منها الإنسان. أما هذا الكتاب فإنه ينطلق من أن

معتقدات كل شخص تشكل المحور الذي تنتظم حوله دوافعه وعواطفه وتصرفاته، وأن هذه المعتقدات تقوم بدور عامل أو قوة الربط في شخصيته.

الموضوع الأساسي للبحث الأول هو أن الحاجة للمعرفة لدى الطفل لا يمكن إشباعها، وهي تدفعه باستمرار لأن يعيد أفكاره وفق النموذج الأكثر معقولية. إنه يبتغي الإطلاع على تحديات المستقبل، والمنطق الذي تقوم عليه استنتاجاته، كما يبتغي تحقيق التوافق بين سلوكه ومفهومه عن الأهداف التي يخدمها هذا السلوك. وبما أن كلاً من معتقداته وبيئته هما في حالة تغير دائم، فإن الطفل يجد نفسه دائماً في حالة من عدم التوازن. لذا فإن الإستراتيجية التي يطبقها ليحقق هذا التوازن، تشكل الخط الحاسم في تطوره:

وبما أن العصر والتركيبة الثقافية والمرحلة التاريخية التي يعيش فيها الطفل هي التي تملي عليه ما هي المعتقدات المعقولة وما هي غير المعقولة، فإن الجوانب العامة من شخصية الطفل تتفاوت بتفاوت كل من أبعاد خلفيته هذه.

أما البحث الثاني، الذي هو عبارة عن بحث تحليلي لتفكير الطفل، فإنه يحدد الوحدات الأساسية والعمليات التي لها علاقة بالإدراك وينطلق من أن إدراك هذه الخواص النفسية بشكل كامل يمكن أن يقدم العون، كل العون، للبالغ الذي يتعامل مع الأطفال. وإني لأرجو أن يقدم القسم المطول عن طبيعة المفاهيم، وللمعلم بصورة خاصة، إطاراً مناسباً لنشوء أفكار جديدة، بغض النظر عن محتوى المادة التي يتضمنها.

ورغم أن موضوعات هذا الكتاب تتناول مضامين خاصة بالطب

النفسي، وعلم النفس التحليلي، والتربية إلا أن معظم الاقتراحات العملية فيه، موجهة، بالحقيقة. إلى المعلم. فقد حاولت في كل جزء من أجزائه أن أقدم اقتراحات واضحة ملموسة كي تطبق في غرفة الصف، وتنبثق، بصورة منطقية، كنتيجة للبحث النظري. إنني أرى التعليم عملية مشاركة دقيقة ومعقدة بين شريكين يحتاج كل منهما للآخر ويحترم كل منهما الآخر. ولا تقدم الدفاتر المدرسية، والآلات، ووسائل الإيضاح البصرية إلا إطاراً لهذه العملية الأساسية. لقد شوه أهداف التربية ذلك التطرف الذي وصل إلى حد الهوس والذي نشأ عن عدم وضوح الغرض من التربية وهو ما تميز به العقدان الماضيان. فأخطأنا إذ استبدلنا الصالح والصحيح بالغريب غير المألوف، والبديهيات بالشعارات. فلكي يربي المرء الطفل، عليه أن يوفر الشروط التي تسمح له بأن يستخدم عقله بصورة مبدعة. ذلك أن الناس، وليس الأشياء، هم العناصر الأكثر إقناعاً حين يتجسد في واحدهم الإيمان بالشيء الذي يدعو إليه.

هذا وإن أعظم ما ألتمسه من هذا الكتاب هو أن أعيد المعلم إلى داخل إطار التعليم وأن أبطيء الاتجاه المتسارع نحو عزل الطفل عن أغنى مصدر في متناول يده للإرشاد والأفكار والقيم.

كذلك، فإنني أود أن أعبر عن عظيم تقديري للأستاذ يعقوب غتزن لما قدمه من مساعدة قيمة في هذا المخطوط، وأن أقدم خالص شكري أيضاً للسيدة دوريس سمبسون، والسيدة جوديت روس، لمساعدتهما في إعداده. وكذلك لمؤسسة كارنجي في نيويورك لإتاحتها الفرصة لي في أن أخلص من واجباتي الأكاديمية مدة عام كامل كي أتمكن من إنجاز المسودة الأولى لهذا الكتاب.

جيروم كاغان

كل منا، في لحظة من اللحظات، يرى هذا الكون وكأنه شيء فريد، وطيد الأركان ونفيس للغاية. وغالباً ما يرى المرء مثل هذه الرؤية في مرحلة المراهقة. فاكتشاف الذات هو، قبل كل شيء، إدراكنا أننا وحيدون: إنه انفتاح الجدار الشفاف وغير المحسوس ـ أي جدار وعينا ـ القائم بين العالم وبيننا. فالأمر الذي لا مراء فيه هو أن واحدنا يشعر بوحدته منذ أن يولد تقريباً، بيد أن باستطاعة الأطفال والكبار أن يتجاوزوا عزلتهم وأن يتناسوا أنفسهم من خلال اللعب أو العمل. أما المراهق. وهو الذي يتأرجح بين الطفولة والشباب، فإنه يتوقف لحظات من الزمن كي يتأمل غنى العالم غير المحدود. إذ تدهشه حقيقة كونه موجوداً، وهذه الدهشة تفضي به إلى التفكير؛ وفي الوقت الذي ينكب فيه على تيار وعيه المتدفق، يبدأ بسؤال نفسه، ما إذا كان الوجه الذي يبدو له هناك، وقد شوهته الحياة، هو وجهه فعلاً أم وجه أحد سواه.

وهكذا فإن الشعور بالتفرد ككائن، وهو مجرد إحساس لدى الأطفال، يصبح مشكلة لدى المراهق ومسألة من المسائل التي تشغل ذهنه.

أوكتافيو بار

«متاهة العزلة»

* * *

السلوك والدوافع

ينبغي على كل مجتمع أن يحل ثلاث مسائل أساسية تواجهه، هي ـ تطوير طرق رعاية الأطفال والأولاد، ترسيخ القواعد التي تتحكم بكيفية التفاعل بين الناس، ونقل المهارات والقيم من الكبار إلى الصغار. وإزاء المطلب الأخير واجه مجتمعنا مصاعب خاصة نظراً لأنه، خلافاً للحضارات الأقل تقنية، أنشأ المدارس. وبإنشائه المدارس قام بإلقاء جزء من مسؤولية تدريب الطفل على عاتق أناس غرباء، ملزماً الطفل بأن يتعلم مهارات، ليست، إذا ما توخينا الدقة في كلامنا، أساسية بالنسبة لمواجهة متطلبات الحياة اليومية.

فأطفال البوشمان في صحراء كلهاري يتعلمون كيف يصطادون ويتعقبون الآثار ويمتطون الخيول، وهي الأمور الهامة تماماً من أجل بقائهم واستمرارهم على قيد الحياة إلى حد أن واحدهم لا يحتاج لأي حافز خاص كي يسيطر عليه ويدفعه باتجاه إتقانها. لكن لسوء الحظ، فإن الموضوعات التي يتعلمها أطفالنا في المدارس ليس لها خاصية الضرورة الملحة هذه نظراً لأن الدور الرئيسي للمدرسة كان، حتى فترة قريبة جداً، هو إعداد طبقة الكهان. وخلال الثلاث مئة سنة الأخيرة كان الذهاب إلى المدرسة، بشكل أولي، عبارة عن طقس من الطقوس المصممة للحفاظ على الفوارق بين الطبقات الاجتماعية ولإضفاء الغموض على أولئك الذين يقاومون قسوتها بنجاح. ورغم أن النظرة الأمريكية للمدارس العامة كانت دائماً عملية ديمقراطية أكثر من النظرة الأوروبية، إلا أن الأمريكيين ظلوا، حتى مطلع هذا القرن، لا يعتقدون بصورة جادة أن النجاح المدرسي شرط مسبق لتحقيق

النجاح الاقتصادي. لقد كان دور المدرسة الأمريكية العامة ينحصر في مساعدة الأسرة على بناء شخصية الطفل. ثم امتد هذا الدور لتزود المدرسة الطفل بقيم الآباء الأخلاقية ولتؤكد على ضرورة طاعة السلطة وضبط العواطف الجامحة والإيمان بالله. لقد كانت كل من المدرسة والأسرة تعتبر أن الدور الحاسم للتعلم في المدارس العامة هو في صنع المواطنين المسؤولين وصوغهم وقد كتب هوراس مان قبل ثمانين عاماً فقط، يقول:

«علِّم، فقط علم بصورة كافية وسترى أننا قادرون على إصلاح المجرمين واستئصال الرذيلة، فمن خلال المدارس سنعلم الإنسان أن يحد من عواطفه وأن يزيد من فضائله».

لقد كان هذا التأكيد على تدريب الشخص وتهذيبه خلقياً، قوياً إلى حد أن الاهتمام الشديد بالرياضيات والانغماس بها كان يعتبر ظاهرة غير صحيحة. ولم يكن هناك من مثل عليا للصغار إلا جورج واشنطن وتوماس جفرسون وبنجامين فرانكلين وهم ليسوا إلا رجالاً شرفاء خدموا مواطنيهم بكل إخلاص وأمانة. كذلك فقد كانت مهمة التعليم هي في تزويد المجتمع بكادر من أبطال مماثلين عن طريق إعداد الصغار للقيام بأدوار القادة المحبين للخير.

ففي كل جماعة إنسانية، يتوجب على فئة صغيرة من الرجال أن تتحمل مسؤولية مصلحة الآخرين العامة، سواء كان ذلك رعاية لمصلحتهم أو صيانة لحقوقهم القانونية. تنويراً لعقولهم أو حماية لهم من الأعداء. وعلى كل فرد أن يكون مستعداً للتنازل عن جزء من سيادته لأولئك الذين يقومون بأدوار المسؤولية هذه. أما قادة المجتمع الصالحون فينبغي أن تتوفر فيهم ثلاث صفات: أن يكون بوسعهم التخلي عن رغبتهم الطبيعية بتحقيق الرضا الآني، كي يعملوا لتحقيق

هدف «أفضل» في المستقبل. أن يكونوا شرفاء أمناء قادرين على تحمل المسؤولية. وأخيراً أن يكونوا راغبين بتكريس أنفسهم للمبادئ المجردة.

يمكن للمجتمع أن يملأ هذه الأدوار الأساسية بعدد محدود من الطرق. فحين تكون الجماعة الإنسانية صغيرة فإن هذه المواقع تنتقل بالوراثة. لكن، حين تصبح الجماعة أكبر يتوجب إذ ذاك إيجاد وتطوير تدابير أخرى يتم من خلالها الانتقاء. وقد ابتكر المجتمع الغربي طريقة عملية للاختبار، واستخدمها بشكل مفيد كثيراً، لكي ينتخب قادته. إذ يزعم هذا المجتمع أن أي شخص ثابر على تحصيله العلمي مدة ستة عشر إلى عشرين عاماً بنسبة تحصيل مقبولة ودون ارتكاب أي جرم، يحتمل أن يكون متصفاً بالصفات المطلوبة في القائد، أكثر من الشخص الذي لم يثبت في الرحلة الشاقة تلك، أو ذاك الذي انسحب منها قبل إتمامها. وبما أن النظام التعليمي أثبت كفاءته فإن المجتمع غير معني بالإخفاقات المدرسية المبكرة. فهذه الإخفاقات المبكرة تدل بكل بساطة على مقدار حساسية ودقة العملية التي يتم بها التخلص من أولئك الذين لا يتوفر فيهم المزاج المناسب أو المقدرة على تحمل مسؤولية الآخرين.

إننا نعيش حالياً في عصر مختلف: هو، بالحقيقة، الحقبة الأولى في التاريخ التي يعتبر فيها التعليم الرسمي لمدة اثنتي عشرة سنة هو الحد الأدنى الضروري للكرامة الشخصية والاستمرار الاقتصادي. ومن هنا فإن معظم المواطنين قد أصبحوا يهتمون بالإخفاقات المبكرة الكثيرة التي كان يتم تجاهلها في الماضي. فنحن نعرف الآن أن هذه الإخفاقات تشكل الأساس الذي يقوم عليه مرض نفسي خطير في المجتمع بأسره. ولذا فإننا مستعدون لإجراء تغييرات في النظام

التعليمي. والواقع أن الكتب والمقالات الكثيرة التي كتبت حول هذا الموضوع تقترح أن تكون تلك التغييرات ذات شكل مفيد ونافع، أياً كان هذا الشكل. لكننا ما نزال حتى الآن نتمسك بالفكرة التي اختبرنا صحتها بمرور الزمن، والقائلة إن من المستحسن اختيار العلاج المناسب بعد التشخيص الدقيق للمشكلة إذاً علينا أن نتفهم نقائض نظامنا التعليمي قبل أن نشرع بإجراء التغييرات الرئيسية في مناهجه. وما هذا الكتاب إلا محاولة لإلقاء الضوء على المشكلة من خلال تفحص الطفل وعلاقاته مع أولئك الكبار الذين يرغبون في أن يصوغوه وفق تصورهم عن الإنسان الناضج.

إننا، كآباء أو معلمين، نبتغي من أطفالنا أن يسلكوا سلوكاً معيناً في المدرسة، ونبتغي منهم بصورة خاصة المثابرة في المسائل الصعبة وشيئاً معقولاً من الطاعة لما يطلبه منهم الكبار. كذلك فإننا نصر على أن يتعلم الأطفال اللغة والمهارات الحسابية التي هي شروط أولية لا بد منها لدراسة المهن التقنية، وكذلك لا بد منها لإملاء بيانات الضرائب. علاوة على ذلك، فإننا نريد من كل طفل أن يتوقع النجاح الكامل في مسألة من المسائل إذا ما بذل فيها جهداً معقولاً. وعلى الطفل أن يتوصل إلى الاعتقاد بأنه قادر على اكتساب موهبة جديدة إذا ما حاول. وأخيراً نريد أن يُحرِّض أطفالنا وأن يجدوا الدافع لتحقيق الكمال في مقدراتهم. وأن ينمّوا مقدرات جديدة فيما بعد.

بيد أن هناك كثيراً من الأطفال لا يقبلون هذا السلوك أو هذه المعتقدات والمهارات والدوافع، فنتساءل نحن، بدورنا، لماذا؟ إننا نعلم أن ابن الستة أعوام هو مخلوق لين مطواع يغير باستمرار أفعاله وآراءه، لكننا نقف محتارين إزاء مقاومته لقبول الخصائص والصفات التي يهمنا كثيراً أن يقبلها. إن الشخص يتعلم مهارة جديدة ويمارسها

إذا ما آمن، أولاً، بأن لديه فرصة لأن يبرع فيها، وثانياً، بأن هذه البراعة ستحقق له هدفاً يرغب في تحقيقه.

فكثير من الأطفال يدخلون المدرسة وليس لديهم الثقة بأنهم سينجحون ولا الإيمان بأن تعلم القراءة والكتابة سيعود عليهم بفائدة من الفوائد، لذا فإنه يصعب على الطفل أن يعمل على تنمية هذه المقدرات وتطويرها.

لكن ثمة إستراتيجيتان يمكن اللجوء إليهما لإقناع الطفل بأن يبذل المزيد من الجهد في المدرسة. أولاهما هي العمل بصورة مباشرة على تحريضه وحفزه، إذ يمكننا أن نبين للطفل أنه لا يستطيع الوصول إلى أهداف معينة ما لم يتعلم المهارات التي تتصف بأنها قيمة لدينا.

وهنا يعتبر الثناء والرضا وإدراك التشابه مع نموذج جذاب من الكبار، ثلاثة مصادر هامة لتحريض الطفل، ومن هنا فإن كثيراً من المدارس تستغل، عن وعي كامل، علاقة الطفل بالمعلم بحيث يمكن الاستفادة من هذه الدوافع والحوافز بصورة أكثر كمالاً. ولسوف نعود إلى هذه الإستراتيجية فيما بعد.

أما الإستراتيجية الثانية أو الأسلوب الثاني الذي يمكن اللجوء إليه لإقناع الطفل بالتعلم فهو أسلوب القسر. إذ أن معظم المدارس تتبنى موقفاً بيوريتانياً (نسبة إلى البيوريتانيين الإنكليز المتزمتين في القرن السابع عشر) وتتصرف كما لو أن المسؤولين فيها يؤمنون بأن المدرسة مكان غير جذاب بالأصل. لذا فإنهم يقسرون الطفل على تعلم بعض المهارات، واثقين من أنه إذا ما نجح سيحقق لهم أخيراً شيئاً من المسرة. والحقيقة أن لهذه الحجة بعض الحسنات. فإذا ما أُجبر الطفل على أن يتعلم عزف البيانو ومن ثم أصبح بارعاً به، فإنه يحتمل كثيراً

أن يزداد تعلقه بهذه الفعالية وسيصبح راغباً بممارستها. كذلك فإن تقديم امتحان والعمل على دعم جيش واللعب بالورق في قمرة صيفية يمكن أن تبدأ كلها كردود فعل على ضغوط خارجية معينة. فقد ينمو لدى الأطفال تفضيلهم لردود أفعالهم تلك ويزدادون تعلقاً بها. والواقع أن كثيراً من المدارس تتبنى، ضمنياً، هذه الفلسفة، أي علِّم الطفل القراءة والكتابة والحساب وإذا ما تمكن منها أخيراً سيتعلم كيف يحبها.

غير أن هذه الخطة لا تنجح دائماً، نظراً لأن الناس يميلون لأن يمارسوا عملاً من الأعمال حين يختارون بأنفسهم المهنة التي ينبغي أن يبرعوا بها، أكثر مما يفعلون ذلك حين يُجبرون على القيام بعمل اختاره لهم الآخرون.

مثال على ذلك، إذا كان القانون يقتضي من كل مواطن في المدينة أن يسافر، كل عطلة أسبوع صيفية إلى منتجع ساحلي مزدحم، على طريق رئيسي من طرق حركة السير المزدحمة، مدة أربع ساعات من الزمن، فإن من الأمور البعيدة الاحتمال أن نجد هذا المواطن حينذاك راغباً في القيام بهذه الرحلة، كما هو الأمر حين تتوفر له حرية اختيار شكل العطلة تلك. فليس هناك من حاجة لأن يخترع المرء سبباً للسفر إلى شاطئ البحر إذا ما كان القانون يلزمه بفعل ذلك. لكن إذا ما توفرت للمرء حرية الاختيار، حينذاك يتوجب عليه أن يخترع سبباً يمكنه من تحمل عناء الرحلة، وفي مباهج الأمواج المتكسرة ورمال الشاطئ ما يكفيه من أسباب. إن الناس يميلون كثيراً للزعم بأن أفعالهم تنبع من دوافع شخصية حين يعتقدون أنهم قد اختاروا بكل حرية أفعالهم المتعلقة بهدف من الأهداف. وطبقاً لهذه الشروط،

يتوجب على كل شخص أن يفسر سلوكه تجاه نفسه. وهو يفعل ذلك بالإدعاء أنه كان يريد أن يفعل ما فعله كائناً ما كانت صعوبة تحقيقه. لكن، لا الأطفال ولا الكبار يعمدون إلى اختلاق دافع كي يفسروا من خلاله أفعالهم إذا ما كانوا يعتقدون أنهم قد أكرهوا على القيام بها إكراهاً.

فالطفل يجبر عادة على تعلم المهارات المدرسية من قراءة وحساب وتهجئة ويشعر أنه ليس ثمة من حاجة لاختلاق سبب يبرر قيامه بهذه الأعمال. وبما أنه لا يعطى الفرصة لأن يقرر من تلقاء ذاته أن هذه المقدرات أمور مرغوب فيها. فإنه قد لا يطور لنفسه الحافز القوي لأن يتمكن منها. وحينذاك سيكون لديه تفسير أسهل: «المعلمون والآباء يجعلوننا نذهب» وهو الجواب النموذجي الذي يجيب به الأطفال على السؤال التالي: «لماذا تذهبون إلى المدرسة»، علماً بأن لإدراك الطفل هذا للضغط الخارجي الذي يُمارَس عليه، نتيجتين اثنتين: فهو يعرقل نمو الحافز لكي يبرع بهذه الأعمال المدرسية، كما ينمي لديه النفور والمقاومة تجاه البيئة المدرسية بكاملها. لذا قد يكون من الحكمة أن نكرس جزءاً من المرحلة الأولى لتوفير الشروط التي تمكِّن الطفل من أن يقرر بنفسه أن تعلم القراءة والكتابة والتهجئة هو أمر حسن، وأن يخلص بنفسه إلى الحكم بأن هذه الأشياء رائعة وينبغي تعلمها.

وذلك أفضل بكثير من أن نخبره هذه الأشياء بصورة فوقية استبدادية. إذ أن إجراء كهذا، إذا ما نجح، قد يشد إثارة الطفل الطبيعية، بصورة أكثر إحكاماً، إلى مهمات التعليم.

السلوك والذات:

عمليات تغيير السلوك

بما أن الكبار يريدون أن يصوغوا سلوك الطفل طبقاً لمفهومهم عن الإنسان الناضج، فإن من المفيد أن نلقي نظرة على العوامل التي تؤدي إلى إحداث تغييرات في السلوك. والحقيقة أن ثمة معنيين لعبارة «تغيير السلوك»، أولهما يدل على تزايد في نسبة تكرار تصرف من التصرفات، يعرف الطفل مسبقاً كيف يقوم به، إنما لا يقوم به بالكثرة التي نريدها منه أو في الأمكنة التي نعيِّنُها له. فالطفل يعرف كيف يتكلم ومع ذلك فإنه يجلس بكل هدوء في الصف، وهو يعلم أيضاً كيف ينتظر دوره إلا أنه يطلب أن يعطى الأولوية. وفي كل مثال من هذه الأمثلة لا يجوز البتة أن نعلم الطفل التصرف المطلوب تعليماً، بل يستحسن أن نجعل الطفل يقتنع بأن يقوم بالأفعال بصورة متكررة أكثر وضمن ظروف ملائمة أكثر.

أما المعنى الثاني لعبارة «تغيير السلوك» فيدل على تعلم مهارة أو استجابة جديدة فعلاً لم يكن الطفل قد تعلمها حتى حينه. إننا نريد أن نعلم الطفل كتابة اسمه وتصوير شكل بشري وتنصيف زاوية. وبالطبع، يتوجب تكوين كل تصرف جديد من أجزاء متفرقة من تصرفات قائمة. غير أن تعليم استجابة جديدة ما، غالباً ما يشتمل على تنظيم تدريجي للمهارة الجديدة، في حين أن مجرد زيادة حدوث استجابة موجودة يتعلق بتغيير حوافز الطفل وإنقاص الكوابح التي تحد من أدائه العمل. وهكذا، فإن هناك ثلاث عمليات تتعلق بتغيير السلوك العلني هي: التدريب المباشر، التعزيز، ومشاهدة الآخرين ومراقبتهم.

التدريب المباشر: وهو أبسط الطرق لتغيير السلوك، إذ يمكن لأي امرئ أن يغير سلوك الطفل عن طريق القول له عما ينبغي أن يفعله مادام الطفل يفهم التعليمات ويرغب بتنفيذها. فالمدرب الرياضي في ملعب الأطفال الرملي حين يطلب من الطفل قائلاً: ابق يدك اليمنى فوق اليسرى. دع قدميك متباعدتين، وسدد الضربة حين تصبح الكرة قبالة مضربك: فإن هذا الطلب يحدد بكل وضوح ما يتوجب على اللاعب الصغير أن يفعل، لذا فإن تعليمات كهذه تسهل عملية القيام بالمهارة الجديدة. وهكذا فإن بإمكان التدريب وحده أن يساعد على تعلم الكثير من الأفعال الجديدة لكنه يكون أكثر فعالية حين تغدو استجابات الطفل مصحوبة بدعم حسي ملموس أو ما ندعوه بالتعزيز.

وهو مبدأ نفسي أساسي يقول بأن نزوع شخص من الأشخاص للقيام بعمل ما، يتوقف على عدة حوادث تلي العمل. وهذه الحوادث الخاصة هي ما يدعى بالتعزيزات: فالتعزيزات الإيجابية، أو المكافآت، هي التعزيزات التي يرغبها الطفل، وهي التي تؤدي به لزيادة تكرار العمل. ومن هنا فإن اللجوء للثناء واستعمال التقارير المدرسية أو الجزاء المنزلي أو آلات التعليم، كلها تقوم بالأساس، إما صراحة أو ضمنياً، على المبدأ القائل بأن الطفل يتطلب الكثير من التعزيزات الإيجابية والقليل من السلبية.

ومن المهم كثيراً أن نعرف أن تعريف كلمة «تعزيز» يتحدد من خلال تأثيرها على السلوك فقط، وليس على أساس معايير قائمة بذاتها. فالتعزيز هو أي حدث ـ بغض النظر عن غرابته ـ يمكن أن يغير من تواتر عمل من الأعمال. فإذا كانت أم الطفل تلجأ إلى فرقعة البالونات في كل مرة يمارس فيها الطفل عزف البيانو وكان ذلك يجعل الطفل يطيل ممارسته للعزف، فإن فرقعة البالونات تعتبر تعزيزاً.

وهكذا فإن أي حدث في العالم يمكن أن يكون تعزيزاً، إنما الطريقة الوحيدة لتقرير ما إذا كان هو فعلاً كذلك، هي أن نجرب وأن نرى ما إذا كان يغير من فعل ما أو لا يغير. أي أن تحديد الحدث بأنه تعزيز أم لا مرتبط ومتوقف على سلوك الفرد. وهذه الفكرة يمكن أن توضح بإجراء قياس تمثيلي على معنى كلمة «فجر». فنحن، عادة، نعرِّف الفجر من خلال استخدامنا مصطلحات مجردة، مثل التبدل من الظلمة إلى النور في الناحية الشرقية من السماء.

لكن إذا ما توجب علينا أن نحدد الفجر على أساس أنه الوقت من اليوم الذي يبدأ فيه الناس بالاستيقاظ من رقادهم، فإن الفجر في الشتاء الاسكنديناڤي الذي يستمر ليله أربعاً وعشرين ساعة، يمكن أن يكون موجوداً حينذاك في سماء حالكة السواد. ولعل باستطاعتنا الحصول على فهم أفضل لطبيعة ومعنى التعزيز عن طريق ملاحظة ما يحدث حين تقع واقعة تعزيز.

فالتعزيز، أولاً، يقطع عادة اتجاهاً متنامياً للسلوك ويوجه انتباه الطفل إلى استجابة محددة كان قد قام بها. مثال على ذلك، طفل صغير كان قد فرغ لتوه من رسم نافذة في منزل، حين فاجأه المعلم بقوله «هذا رائع يا جون» فإن هذه المقاطعة غير المتوقعة للسلوك تقطع سلسلة الفعل في النقطة التي حدث فيها الفعل ذاته تماماً ـ وهو في هذه الحالة رسم النافذة. إذ أن اتجاه انتباه الطفل يتغير ليصبح مركزاً على الفعل الذي قام به قبل حين، وعلى أفكاره حول ذلك الفعل. فعملية رسم النافذة تغدو بالنسبة له شيئاً أكثر أهمية مما لو أن المعلم ظل صامتاً ولم يقل شيئاً. إن التعزيز أشبه ما يكون بسهم على خارطة، فهو يحدد موقعاً بذاته ويستقطب جهاز التنبه لكي يركز طاقته عليه.

ثانياً، يثير التعزيز مشكلة بالنسبة للتنبؤ. فالأطفال يحاولون

باستمرار أن يتنبؤوا بوقوع حوادث في محيطهم، لاسيما ما كان منها غير عادي أو غير متوقع. إن الطفل يحاول أن يتنبأ بما سيحدث حين تغضب أمه عليه وحين يعود والده إلى المنزل أو حين يلمع البرق. وقد أظهرت التجارب السيكولوجية أنه إذا ما أعطي الطفل قطعة حلوى في كل مرة يوفق فيها بالوصول إلى الجواب الصحيح في مسألة تعلم، فإنه غالباً ما يحاول أن يتحكم بإعطائه قطع الحلوى إلى أن يستخلص سر الخطة. لكنه ما إن يدرك العلاقة بين أفعاله وبين حلوى المكافأة، حتى نراه يتوقف عن سلوكه ذاك. وفي مسائل التعلم الصعبة التي تتطلب مائة محاولة أو أكثر للتمكن منها، قد يوقف الطفل محاولاته بعد المرة الثلاثين أو الأربعين وفي الوقت ذاته الذي يتبدى له أنه سيحل المسألة. وغالباً ما يفسر علماء النفس هذه الظاهرة بقولهم أن الطفل يتعب من التعزيز وأنه لا يجد الحافز للمتابعة. غير أن السبب الحقيقي لضجر الطفل وبرمه، في كثير من الحالات، ليس شبعه من الحلوى بل هو إشباع حب استطلاعه حول ما يتحكم بواقعة إعطائها له. إذ يصبح باستطاعته أن يعرف مسبقاً متى ستعطى له ولذلك فإنه يتوقف عن ممارسة اللعبة. إذاً فليس الحلوى هي ما يريد بل **التأكد من معرفة كيفية الحصول على الحلوى**.

ومن هنا فإن الألعاب التي تتمتع بسحر أشد ـ كالبوكر مثلاً، والشطرنج، والبريدج ـ هي تلك الألعاب التي يصعب التنبؤ بنتيجتها. لذا نرى الأطفال يتذمرون من الألعاب أو الوقائع التي يمكن «التوصل إلى نتائجها» بسهولة كبيرة. والرأي البالي القائل بـ «عدم الثناء على كل عمل» يستمد قوته من حقيقة أن الثناء المتناقض وغير المتساوق يجعل مسألة التنبؤ أكثر تحدياً بالنسبة للطفل.

يستخدم بعض علماء النفس وقائع التعزيز لتخفيف بعض مظاهر الطفولة وعلائمها كالخجل مثلاً. إذ أن تقديم مكافأة لفتاة خجول إلى حد مفرط، على شكل ربتة على كتفها، في كل مرة تقترب بها من طفل آخر، يمكن أن يؤدي إلى نتائج إيجابية إلى حد مدهش. يدعى هذا النوع من الإستراتيجية باسم **معالجة السلوك**. بيد أن تأثير هذه المعالجة قد يضيع، أو يخف كثيراً إذا ما عرفت الطفلة متى يمكن أن تتلقى المكافأة تماماً، وسيكون هذا التأثير في حده الأدنى حين تكون متأكدة من أنها ستُلمس لمسة تحبب. ذلك أن اللغز الذي يحيط بالمكافأة حين تقدم سيكون قد حُلَّ وبالتالي فإن الحافز لمتابعة السلوك يمكن أن يضعف:

على أن هناك بعض التعزيزات هي بالطبع وقائع مثيرة عاطفياً وسار بالأصل. فاللمسة الحقيقية والحلوى والدغدغة وأرجحة الطفل الإيقاعية في حضن الكبير، كلها تولد إحساسات ممتعة ولذيذة لدى الطفل إلى حد أنه يرغب بتجريبها المرة تلو المرة، لكن معظم الأطفال يتعلمون القراءة والكتابة دون أن تقدم لهم الحلوى أو القبل كمكافآت. ومن هنا فإن الأثر التسهيلي للتعزيزات يتوقف إلى حد كبير على العمليات أكثر مما يتوقف على المتعة الحسية.

وبالإجمال، فإن التعزيز يركز انتباه الطفل على الفعل الذي قام به ويغريه لأن يحاول معرفة سر حدوثه كما أنه يثيره عاطفياً. إن واقعة التعزيز هي علامة تفقيط في مجرى الخبرات، تؤكد على فكرة معينة أو فعل محدد. إنها تبرز فعلاً من الأفعال وتخرجه خارج سياق السلوك المتواصل لتضعه أمام الوعي مباشرة وتشده إلى السياق والحالة النفسية القائمة في تلك اللحظة.

مشاهدة الآخرين: بما أن تركيز الانتباه على فعل من الأفعال ربما كان أهم أثر من آثار التعزيز، فليس من المدهش إذاً أن يكون بمقدور الطفل أن يتعلم استجابة جديدة أو أن يستطيع تعلم تغيير استجابة موجودة بمجرد مشاهدته شخصاً آخر يؤدي عملاً مرغوباً به. ففي إحدى تجارب الذكاء، عُلِّمت زمرة من القطط أن تضغط على عتلة في كل مرة يشتعل فيها الضوء كي تحصل على الحليب، وفي نفس الوقت تركت زمرة ثانية من القطط تراقب الزمرة الأولى وهي تتعلم كيف تضغط على العتلة للحصول على الحليب. وحين وضعت القطط «المراقبة» هذه في الصندوق مع العتلة، استطاعت أن تتعلم التصرف بسهولة أكثر من القطط التي كانت قد تدربت وفق الطريقة التقليدية باعتبار أن الحليب بات يشكل واقعة تعزيز «جون وزملاؤه، 1968». ولربما كان الأطفال يتعلمون المهارات ويتلقون الأفكار عن طريق المراقبة والإصغاء للآخرين أكثر مما يحدث ذلك بواسطة أية آلية أخرى. وخير مثال على هذا المبدأ هو اكتساب معرفة اللغة.

إن تغيير سلوك الطفل من خلال المراقبة والمشاهدة يغدو أسهل حين يكون الطفل على معرفة مسبقة بكيفية تقديم الاستجابة المرغوبة وبأننا، بكل بساطة، نريد منه أن يغير تواترها. أما إذا كان التصرف معقداً وكان الطفل لا يعرف كافة تفاصيله الجزئية. فإنه يتوجب حينذاك أن يعطى الفرصة الكافية لممارسة كل فعل على حدة. غير أن الطفل لا يستطيع أن يتعلم التزلج أو السباحة أو كتابة مقالة من خلال المراقبة وحدها. بل سيتوجب عليه أن يقوم بفعل كل جزء تفصيلي من التصرف بشكله الفج الأولي ليستطيع فيما بعد التخلص من كل ما يعيق العمل أو لا يتناسب معه ومن ثم يصقل التصرف نهائياً. واللجوء إلى المكافأة والثواب في هذه العملية هو أمر مفيد ولا ريب بيد أن

الطفل لا يراقب كافة الناس بنفس الاهتمام أو الانتقائية أو الاندفاع. وهناك بالطبع أسباب لهذا التفاوت. فما هي العوامل التي تحدد ما إذا كان الطفل سيراقب شخصاً آخر أم لا، ومن تراه سيراقب، وكذلك، وهو الأهم، ما هي أفعال وحوافز وقيم مثَله الأعلى التي سيتبناها هو؟ فالطفل، أولاً، يتوجه في الغالب إلى أولئك الناس الذين يتوقع منهم الإرشاد والعاطفة والمساعدة. وإذا كان غير واثق من نفسه، فإن من المحتمل أن يتوجه إلى أولئك الكبار الذين لهم سيطرة عليه، ممن يعاقبونه أو يضرونه أو يؤذونه. فبعض الأطفال ينمون في جو عائلي يجدون فيه أنفسهم خاضعين خضوعاً متساوقاً، معنوياً أو مادياً، لقائمة من الممنوعات بدءاً من لمس الأصيصة إلى مشاكسة الأخت الصغرى. ومرور سنوات من التأنيب يجعل الطفل متيقظاً. إنها تجعله يحترس من ضربة مفاجئة تأتيه من خلف. لذا فإن كثيراً من الأطفال تتملكهم عادة النظر بصورة آلية نحو كبير من الكبار حين يكونون قرب مكان يظنون أنه قد يكون خارج الحدود المسموحة لهم أو حين يهمون بالشروع في عمل ممنوع عليهم. إنهم ينظرون نظرة خاطفة إلى وجه الكبير باحثين فيه عن أية إشارة تدلهم على ما إذا كان عليهم أن «يتوقفوا» أو «يمضوا قدماً». وهؤلاء الأطفال البالغو التيقظ يمكن مساعدتهم عن طريق التبيان لهم بصورة واضحة ما هو ممنوع وما هو غير ممنوع، بحيث لا يضطرون للعيش في جو من الريبة والشك الدائمين. كذلك يحتاج مثل هؤلاء الأطفال لأن يغيروا مفهومهم عن الكبار، هذا المفهوم القائم على أن الكبير شرطي في يده هراوة، إلى المفهوم القائم على أساس أن الكبير قاض عادل وحكم منطقي، كل ما يصدر عنه من تحذيرات وجزاءات، معقول ويمكن تخمينه مسبقاً.

وأخيراً، يتوجه الطفل عادة إلى أولئك الأشخاص الذين تتوفر فيهم صفات جسدية ونفسية تعجبهم. إذ يعتقد معظم الأطفال أن القوة والسيطرة على الآخرين والجاذبية الجسدية وحرارة المشاعر، والشرف والإخلاص ومجموعة أخرى غنية من المقدرات هي خصال جيدة وقيِّمة، ولذلك يجدون أنفسهم منجذبين إلى كل من يملك هذه الخصائص. كذلك ينشد الطفل للكبير الذي يكون لطيفاً معه أو يتوسم فيه اللطف، ولأولئك الذين يحترمهم أو يعتقد أن الآخرين يحترمونهم. والطفل يقلد هؤلاء الكبار الذين يضفون عليهم حلة البطولة. وهذه الظاهرة الشاملة هي التي توصلنا إلى مفهوم التقمص.

التقمص:

يشعر صبي في السادسة من عمره بالسرور حين يسمع زائراً يهنئ أباه على ترقيته، أو حين يسترق السمع متنصتاً إلى جار يعلق على قوة أبيه وفتوته. كما تشعر فتاة في عامها الخامس بالخجل حين تعلم أن أمها هجرت العائلة وحاولت الانتحار وهي الآن في مصح للأمراض العقلية. وفي كل من هذين المثالين تبدو مشاعر الطفل ملائمة للأب أكثر مما هي للطفل. مع ذلك، فإن الطفل يتصرف كما لو أنه هو الأب في المثال الأول، أو الأم في المثال الثاني. فصبي السادسة يشعر كما لو أنه هو الذي قدمت له التهنئة لا والده، وفتاة الخامسة تعاني كما لو أنها هي التي دخلت المستشفى لمحاولتها الانتحار، لا أمها. وهذه الظاهرة أي المشاركة بالنيابة في الحالات العاطفية لأولئك الذين يشعر الطفل بأنه مشابه لهم، تدعى بظاهرة التقمص.

لكن لماذا يا ترى ينبغي على الطفل أن يشعر بمشاعر هي، عملياً، مناسبة أكثر لشخص آخر؟ إن تقمص شخصية الآخرين ينبع من اعتقاد الطفل بأن بعض صفات الشخص الآخر، أو المثال المحتذى، تمت

له هو. وقد يكون المثال المحتذى والداً أو أخاً أو قريباً أو صديقاً أو شخصية روائية فالصبي الذي يتحقق من أن له نفس اسم أبيه ونفس شعره الأحمر اللامع، ويقول له الجميع إنه مثل أبيه بضحكاته الحارة النابعة من القلب، يتوصل إلى الاعتقاد بأنه يشابه أباه ذاك بصورة جذرية. وحين يسمح هذا الاعتقاد بالتماثل الجسدي والنفسي، لأن يعيش الطفل مشاعر ذات علاقة بالأب، يقال إن الطفل قد أقام تطابقاً ذاتياً معه أو تقمص شخصيته.

كيف ينشأ التقمص ويدعّم:

لا يقوم الأطفال بعملية تقمص شخصية كل امرئ يشعرون بأنهم يشبهونه. لكنهم يمكن أن يطوروا عملية التقمص الشخصي لأكثر من نموذج واحد. وهناك أربع عمليات مترابطة ذات علاقة بإنشاء حالة التقمص وتدعيمها.

العملية رقم 1: إدراك التماثل بين الطفل والنموذج. فكل طفل يعتقد أنه يشارك شخصاً من الأشخاص بخصائصه الجسدية أو النفسية. وبقدر ما يكون عدد الخصائص التي يعتقد أنه يشاركه بها أكبر، وتميز هذه الخصائص أكثر، بقدر ما يكون اعتقاد الطفل بأنه مشابه للنموذج، أقوى وأرسخ. ومن هنا فإن إدراك التماثل في صفات غير عادية يساهم بصورة رئيسية في إيجاد الأساس لحالة التقمص. لكن إذا كانت الصفة متوفرة في كل الناس، كوجود عينين لكل إنسان أو خمس أصابع، فإن الطفل لا يولي الأمر الكثير من الأهمية. في حين أنه إذا ما كانت الصفة المشتركة هي صفة خاصة نسبياً، كالنمش أو الشعر الأحمر اللامع، فإن من المحتمل أن يضفي عليها الطفل كثيراً من القيمة والأهمية.

هناك ثلاث طرق يمكن من خلالها للطفل أن يضخم اعتقـاده بأنـه مشابه للنموذج. أولاها وأكثرها أهمية هي أن يميز الطفـل أنـه يتـصف هو والنموذج بعدة سمات مشتركة. ففي حالة الأب، يعرف الـصبي أن له نفس كنية أبيه وربما نفس اسمه الأول. كما أنه يلاحظ أن لهما نفس الأعضاء الجنسية، وتزعجهما نفس الأحداث أو أن لهما نفس العلامـة الخلقية على الوجـه. كـذلك فـإن الطفـل يعطـي قيمـة كـبيرة للعلاقـة الدموية بينه وبين أبويه. نظـراً لأن هـذه العلاقـة أو القـربى فريـدة مـن نوعها في الأسرة. أما الطريقة الثانية التي ينمو من خلالها اعتقاد الطفل بمشابهته للنموذج فهي من خلال التـبني الفعـال، وغالبـاً عـن طريـق التقليد، لسلوك النموذج وأفكاره وآرائه ولباسه. فالفتـاة الـصغيرة قـد تتبنى قيم أمها الأخلاقية أو ذوقها في الملابـس أو تعاملـها مـع الأب، وبتبنيها ذلك تكون قد دعمت افتراضها بأنهـا شـبيهة بأمهـا. وأخـيراً، فإن اعتقاد الطفل بشبهه للنمـوذج يتـدعم مـن خـلال الكبـار أنفـسهم الذين يخبرونه أنه شبيه بالنموذج إياه.

وفي معظم الحالات، تفضي الطرق الثلاث جميعاً بالطفـل إلى أن يستنتج بصورة حتمية أنه أكثر شبهاً بمثيله الجنسي من الأبوين مـن أب كبير آخر يعرفه. لـذا فـإن الـصبيان تنمـو لـديهم عـادة أشـد حـالات التقمص لشخصيات آبائهم في حين أن البنات يتقمصن إلى حـد كـبير شخصيات أمهاتهن.

العملية رقم 2: تجربة التأثر بالنيابـة: حينمـا يـشعر الطفـل بـشعور يلائـم النمـوذج، نقـول إن الطفـل يـشارك في حالـة عاطفيـة خاصـة بالنموذج، نقول أن الطفل يشارك في حالة عاطفيـة خاصـة بـالنموذج. فالفتاة التي تستمتع برؤية أبيها وهو يقبل أمها أو الـصبي الـذي ينفعـل ويثار لرؤية اسم أبيه على صفحات الجرائد، كل منهما يمـارس التـأثر

أو الشعور بالنيابة. فالتقمص يحدث بين الطفل والنموذج في أي وقت يعتقد فيه الطفل أنه يشبه النموذج وأنه يشارك هذا النموذج مشاعره وعواطفه. والواقع، أن الطفل يبدو وكأنه يعتقد أن الحوادث التي تحدث لنموذجه تحدث له أيضاً. وهذه العملية تفضي بالطفل لأن يعتقد بأن الناس سيتعاملون معه كما يفكر أنهم يتعاملون مع النموذج تماماً.

العملية رقم 3: الرغبة باكتساب صفات النموذج الجذابة: فالطفل دائماً على ثقة من أن معظم الكبار، وعلى الأخص أبواه، هم أقوى جسدياً وأكثر كفاءة وحكمة منه، وأنهم يتمتعون بحرية اختيار أكبر وفرص للمتعة والسرور أكثر مما يتوفر له هو. وبطبيعة الحال فإن الطفل يرغب بالحصول على هذه الامتيازات الجذابة كما يريد أن يكون أكثر أناقة وقوة مما هو عليه، كذلك فإنه يريد أن يكون قادراً على السيطرة على الآخرين وأن يقاوم القسر والإكراه، ويقرر أين ينام ومتى يأكل. علاوة على ذلك فإن الطفل تجذبه في النموذج قدرته الجسدية ومهاراته. فهو يرغب في أن يكون باستطاعته رفع الأشياء الثقيلة وقيادة السيارة والسباحة في المياه العميقة وتشغيل حصادة. وأخيراً، ينشدّ الطفل إلى النموذج الذي يلحظ أنه لطيف ومحب للآخرين. وهكذا فإن جاذبية النموذج تقوم على أساس قوته ومقدرته وإنسانيته.

العملية رقم 4: تقليد النموذج: يحاول الطفل أن يتبنى المعتقدات والقيم وكذلك سلوك النموذجِ، نظراً لأنه يؤمن بأنه، عن طريق زيادة التشابه بينهما، سيكون قادراً على اكتساب بعض صفات النموذجِ النفسية التي لا يمكن لمسها إلا بصورة أصعب، كالنفوذ مثلاً، والشعبية والحذق، فالطفل، على ما يبدو، يفترض أنه إذا كان هناك

شخصان متشابهان بالصفات الخارجية، سيتوجب أيضاً أن يكونا متشابهين بالخصائص النفسية. وبقدر ما يكون التشابه الخارجي بين الطفل والنموذج أكثر وضوحاً، بقدر ما يكبر أكثر توقع الطفل لأن يكتسب الخصال النفسية الأقل مادية والأصعب ملمساً والتي يقدرها كل التقدير ـ قوة النموذج، تأثيره، جاذبيته، وكفاءته. فالرغبة في اكتساب هذه الصفات تدفع بالطفل لأن يقلد تصرفات النموذج وأن يدعي لنفسه قيمه وحوافزه.

وفيما يلي نرى ما كتبه شاب وهو يستعيد مشاعره الطفولية تجاه والده.

«كان إعجابي به يسمو على كل شيء. وقد كنت أريد دائماً أن أشتغل بيدي في الآليات وأن أسوق الشاحنات الكبيرة وأن أثبت الأشياء تماماً كما كان يفعل ورغم أنني، بالحقيقة، لم أكن أحب السبانخ، إلا أني لن أنسى أبداً صورة حوض استحمامه وهو مليء بها. وقد ظللت حتى فترة وجيزة آكلها ـ إنها جيدة بالنسبة لي ولسوف تجعلني قوياً مثله». (غوتا وكلوس. صفحة4)

العلاقة المتبادلة بين العمليات الأربع: تشكل العلاقات بين هذه العمليات الأربع الأساس الذي يقوم عليه مبدآن هامان، أولهما هو أن الطفل الذي يعتقد أنه شبيه بشخص آخر يحتمل كثيراً أن يمر بتجربة الأحاسيس البديلة أو الشعور بالنيابة بمشاعر تناسب ذلك النموذج. وهما الشرطان اللذان، كما رأينا من قبل، يحددان حالة التقمص. أما المبدأ الثاني فهو أن الطفل يحاول أن يتبنى خصال وخصائص النموذج التي يحبها. وبقدر ما ينجح أكثر في تقليد النموذج بقدر ما يصبح اعتقاده بالتشابه بينهما أقوى ويزداد لديه احتمال المرور بتجربة الشعور بالنيابة.

وهكذا فإن الرغبة باكتساب خصال النموذج وتقليد هـذا النمـوذج ومحاكاته تدعم تقمص الشخصية. ففي كـل مـرة يحـاكي فيهـا الطفـل النموذج، عن طريق تبني فعل من أفعاله أو اتخاذ موقف مـن مواقفـه، يصبح إيمانه بتشابههما الجوهري أرسخ كما يصبح أسهل بالنسبة له أن يشارك بالنيابة في نجاحات النموذج.

وبصورة عامة، فإنه بقدر ما تكون خصال النموذج مرغوبـة أكثـر، بقدر ما يزداد الاحتمال بأن يسعى الطفل لأن يصبح شـبيهاً بنموذجـه، أكثـر وأكثـر. وبمـا أن تـبني خـصائص النمـوذج يزيـد مـن التـشابه الملحوظ، فإن الطفل سيمر بتجربة الشعور بالنيابـة بـصورة أشـد قـوة أيضاً. وإذا ما استمرت دورة التشابه المتزايـد والـشعور بالنيابـة هـذه، لسنين كثيرة، فقد يـصبح الطفـل مـشدوداً إلى النمـوذج إلى حـد أنـه سيعتقد أن جزءاً من ذاته يتشرب بصورة دائمة، الشخص المحبوب.

التقمص والنمو الانحرافي: إن من الأسهل بكثير أن نشرح الحقيقة القائلة بأن الطفل ينمي المعتقدات والدوافع والتصرفات الـتي تعكـس القيم الثقافية السائدة في مجتمعـه مـن أن نـشرح الحقيقـة القائلـة بأنـه يتبنى المعتقدات أو الأفعال التي تحرفه عما هو سـوي. إن بإمكاننـا أن نفـسر الـتقمص. فالطفـل يجلـس في المدرسـة ويجـري في الملعـب ويتكلم على مائـدة الغـداء، وهـي جميعـاً تـصرفات تناسـبه في هـذه المجالات ولا تقوم بالضرورة على أساس التقمص. كذلك فإن القيـام بترتيب السرير كل صباح ينطلق عادة من الرغبة بتحاشي نقـد الأبـوين وتأنيبهما أكثر مما ينطلق من حالة تقمص إحـدى شخـصيتي الأبـوين. هذا وإن معظم التصرفات التي يقـوم بهـا الطفـل يوميـاً هـي إمـا ردود أفعال يقوم بها بدافع من رغبة في أن يحـصل علـى مكافـأة أو يتفـادى عقاباً أو يتمكن من مهارة ما ذات قيمة ثقافية. مع ذلك فإن جميع هـذه

الأشياء لا تفسر السبب الذي يجعل طفلاً في الخامسة من عمره يرى أن أبويه يمدحان الطاعة ويذمان عدم الطاعة، يصبح متمرداً، ولا السبب الذي يجعل طفلاً في العاشرة من عمره قيل له إن أباه قد هجر أسرته، يبدي اهتماماً أقل بصورة مفاجئة في المدرسة. كما لا تفسر السبب الذي يجعل امرأة في الخامسة والثلاثين من عمرها أصيبت أمها في السادسة والثلاثين بانفصام الشخصية، تصبح قلقة مضطربة مؤرَّقة كما لو أنها مؤمنة كل الإيمان بأنها ستصاب هي الأخرى، وقريباً، بنفس المرض. إن هذه التصرفات لا تناسب أي مجال بذاته كما أنها لا تحقق متعة ولا ترجئ ألماً. وإنما هي بالأحرى تنطلق من معتقدات تتعلق بالصفات الأساسية للشخص، تلك الصفات التي اكتسبت من خلال تقمص شخصية النموذج.

تقمص مفهوم الذات:

ليس للتقمص تأثير عميق على السلوك وحسب. بل هو يلعب أيضاً دوراً هاماً في تطوير العملية الغامضة التي يتم من خلالها تحديد الذات أو ما يدعى غالباً بمفهوم ـ الذات ـ. وهو لدى الطفل يتكون، جزئياً، من تقييمه للدرجة التي تماشي فيها صفاته تلك الصفات التي يعتبرها المجتمع جيدة، ومنها الحماسة، الإخلاص، الشرف، القوة، الحجم، الجاذبية الجسدية، الذكاء، الاستقلال الذاتي، القدرة الجنسية، الغنى، السيطرة والقدرة على الاستمتاع بالحياة. إن إحساس الطفل بالدرجة التي يمتلك بها هذه الصفات الجيدة، يتم، جزئياً، من خلال خبراته الاجتماعية. فتقييمه لسيطرته أو قوته، مثلاً، يقوم إلى حد ما على أساس إمكانيته في أن يهزم منافساً في لعبة، أو خصماً في عراك، وأن يقاوم الضغط وأن يسود الآخرين. لكن من المحتمل أيضاً أن ينظر الطفل إلى نفسه نظرة إيجابية أو سلبية انطلاقاً من تقمصه

لشخصيات نماذج مختلفة. فالصبي الذي تقمص شخصية والد جميل ينظر إلى نفسه على أنه أكثر جاذبية. والفتاة التي تقمصت شخصية أم شجاعة تشعر بنفسها أكثر جرأة.

أما النظرة السلبية للذات فتنشأ، إذا ما تقمص الطفل شخصية نموذج يتصف بصفات غير مرغوب فيها. فمعظم الأطفال في سن الخامسة، حين يواجهون بحقيقة أنهم يشبهون آباءهم الذين هم من جنسهم أكثر من أي كبير آخر (لأنهم يشتركون معهم بالكنية ذاتها، والبنية الجسمية، والأعضاء الجنسية، وعدة سمات فريدة أخرى). فإنه سيحدث لديهم الحد الأدنى من تقمص شخصية ذلك الوالد. ويحدث تقمص الشخصية هذا بغض النظر عن مسألة، كم يمكن لهذا الوالد أن يكون ذا صفات مرغوبة أم غير مرغوبة، جذابة، أم غير جذابة، وذلك لأن من المستحيل بالنسبة للطفل أن يعتقد أنه لا يشارك أبويه اللذين أنجباه بشيء على الإطلاق. فأن تكون من نفس «لحم ودم» شخص آخر يعني أن تمتلك رباط ذاتية مشتركة معه لا يمكن تغييره. وحين يبدأ الطفل بتمييز الصفات السلبية لدى الوالد النموذج والتعرف عليها، فإنه يتوصل للاعتقاد بأن هذه الصفات ينبغي أن تكون متأصلة في شخصيته أيضاً.

ومن الأمور ذات الدور الأساسي في الاضطرابات العقلية الخطيرة، هناك اعتقاد الشخص بأنه يشارك بكثير من الصفات والده الذي يتصف بصفات سيئة. ذلك أن هذا الاعتقاد يفضي بالطفل أو البالغ لأن يستنتج أنه هو الآخر، كريه، دنيء، عدواني، مضطرب، ضعيف، لا مسؤول، غير ذكي، غير محبوب أو غير قادر على التعبير عن عاطفته وشعوره. فكثير من البالغين التعساء يشعرون بأنهم تافهون، غير أكفاء، أو غير مرغوب بهم، لأنهم يعتقدون أنهم

يشابهون بصورة أساسية آباء لهم، فيهم هذه الصفات. فالمرأة المصابة بانفصام الشخصية لا تريد أن تحس أنها باردة أو كريهة أو أنانية مثل أمها. غير أن تقمص شخصية أمها الذي حدث قبل عشرين سنة، لا يمكن التخلص منه بهذه السهولة.

يتقمص الطفل العادي أول ما يتقمص شخصية أبيه أو أمه، وذلك لأنهما البالغان اللذان يعرفهما بصورة أفضل، واللذان يحترمهما أولاً ويعجب بهما أيضاً. لكنه كلما كبر، كلما راح يقيّم قوة أبويه وكفاءتهما حسب الواقع. إذ أنه يغدو على صلة بالناس أكثر، فهو يواجه ويسمع عن كبار آخرين ذوي صفات وخواص تفوق ما يعرفه لدى أبويه. إنه يقرأ عن رياضيين كبار ورواد فضاء وعلماء. والحوافز القوية المطلوبة لجعل المرء يعمل في اكتشاف علمي أو في كتابة رواية غالباً ما يقوم على أساس تقمص شخصية نموذج مشهور. وما تكريس النفس للعمل إلا محاولة لزيادة التشابه مع النموذج إلى أقصى حد ممكن. فمن المحتمل أكثر أن يتوصل الطفل للاعتقاد أن باستطاعته بلوغ السلطة والمجد إذا كان أحد من جنسه أو عرقه أو دينه بلغ ذلك في الماضي. وهذه الأسس الخاصة بالتشابه المدرك غالباً ما تحفز المحاولات لأن يكون الطفل مثل النموذج.

يدرك القادة السود، في كفاحهم الحالي من أجل الحقوق المدنية، أن الطفل الأسود يجد صعوبة في إدراك التشابه بينه وبين الكبار البيض واستيعابه، وبالتالي في أن تنشأ لديه حالة تقمص لشخصية أحد الأبطال البيض أو الحضارة البيضاء. فالطفل الأسود ينبغي أن تعرض له نماذج سوداء جذابة إذا ما كان عليه أن يطور مفهوماً مطابقاً عن نفسه. على أمل أنه هو أيضاً يستطيع أن يطلع بأدوار القوة الخارقة للعادة والإبداع والإنسانية. ومن هنا فإن التحرك باتجاه

تمجيد الجمال الأسود ووضع بالغين سود موهوبين في مراكز المسؤولية والسلطة يمكن أن يكون ذا تأثير مفيد كثيراً على مواقف الطفل الأسود تجاه كفاءته وقيمته. كذلك فإن من المعقول كثيراً أن نفترض أن كثيراً من الأطفال السود يستفيدون من كونهم يتلقون تعليمهم على أيدي معلمين سود. وهناك أشياء أخرى على هذا الغرار، فمن المحتمل أن يتقمص الطفل الأسود شخصية نموذج أسود أكثر من تقمصه لشخصية نموذج أبيض، وأن يسعى لتبني قيم النموذج.

وهكذا فإنه إذا كانت الكفاءة الفكرية والذكائية هي إحدى قيم المعلم، يمكن للطفل الأسود العادي أن يقتنع بصلاحية تلك القيمة، على يد معلم أسود، أكثر من سواه.

ليست الحسنة الأخيرة هذه إلا مثالاً عن مبدأ أكثر شمولاً، فكافة المعلمين يمكن أن يكونوا نماذج وقدرتهم على صنع القيم وفرضها أمر لا يستهان به. ومن هنا فإن لسني المدرسة الأولى دوراً دعائياً هاماً. إذ على المعلم أن يقنع الطفل بلذة وجمال ومنفعة المعرفة التي لا تبدو له كذلك في حينه. أما المرحلة النموذجية الثانية فلا تتفق مع هذه الفكرة، إذ يصبح أقوى سلاح إقناع لدى المعلمة هو المعلمة ذاتها. فإذا ما بدت للطفل أنها إنسانية، وكفوءة وعادلة ـ وهي الصفات الرئيسية للبطلة ـ فإن الطفل سيضفي على الواجبات التي تعينها له التبجيل ذاته الذي يخص به المعلمة.

لنر ما لاحظ أحد تلاميذ الصف الأول بالنسبة لمعلمة كهذه: «السيدة ستوكز شخصية رائعة إلى حد أنها جعلتني أحب الأرقام». وللأسف فإن الإتيان بمعلمين لتعليم الأطفال غالباً ما يقوم على أساس مواصفات ذات احتمال ضئيل في أن تلعب دور النموذج

الفعال. إذ من الأسهل بكثير أن نخمن مقدار كفاءة المعلم المهنية من أن نخمن مقدار إنسانيته. بيد أنه على كل من المديرين والمعلمين أن يضعوا في بالهم دائماً أن المعلم، ولاسيما المعلم في المراحل الابتدائية هو بالدرجة الأولى نموذج، ثم موزع معرفة بعد ذلك.

هوية دور ـ الجنس والمعايير:

إن التحديد الشخصي للذات هو كتلة متشابكة الخيوط ذات أبعاد كثيرة بدءاً من الوزن والذكاء وانتهاء بالغنى والصلات السياسية. ومن الصفات الكثيرة التي تنسق داخل مفهوم الذات، تعتبر الأخلاقية والكفاءة واكتمال دور الجنس ذات أهمية خاصة. فكل شخص يبتغي أن يعرف كم هو جيد وكم هو موهوب، مقدار فحولته إن كان ذكراً أو مقدار أنوثتها إن كانت أنثى. ومن هنا فإن الجواب على السؤال الأخير يحدد هوية دور الجنس بالنسبة للشخص.

ولنقل، بشكل عام، إن هوية دور الجنس هي الاعتقاد المتعلق بالدرجة التي تكون فيها جملة ما لدى الشخص من خصائص حيوية ونفسية مطابقة لنظرة هذا الشخص المثالية، ذكراً كان أم أنثى، لمفهوم «الذكر» أو «الأنثى». فتحديد المثالي ـ أو ما يدعى نموذج دور الجنس القياسي ـ يتأثر دائماً بالقيم الخاصة بالحضارة. إذ تعلّم فتاة الكيوتو أن اللطف هو خاصة أنثوية أساسية بينما تعلم فتاة لوس أنجلوس أن جمال الجسم هو الأمر الحاسم الأهمية ولكي نفهم معنى دور الجنس ومدلوله في تشكيل السلوك والدوافع لا بد من أن نتفحص أربع قضايا: (1) محتوى معايير الجنس التي تستخدم لتقييم الذات. (2) المعاني الضمنية الراسخة مقابل هوية دور ـ الجنس الهشة. (3) المدى الذي تصل إليه بعض المعايير، عبر الحضارات، بسبب الفروق البيولوجية بين الجنسين. (4) دلالة التغيرات الحالية في معايير دور ـ الجنس.

محتوى معايير دور ـ الجنس: لا يختلف تعلم الطفل لمعايير دور الجنس عن تعلمه المفاهيم الأخرى. فهو يتعلم أن الشيء المدور أو المصنوع من المطاط والذي ينط إذا اصطدم بالأرض يدعى الكرة. وهو يتعلم المزيد عن تعريف الكرة من خلال مراقبته لكيفية استعمالها والإصغاء إلى الناس وهم يتحدثون عنها واللعب بها. إنه يتعلم في سن الثانية أن بعض الناس يدعون «صبياناً» و «رجالاً» والبعض الآخر «بنات» و «نساء» ثم يتعلم كيف يحدد بصورة أكثر كمالاً الذكر والأنثى عن طريق ملاحظة ما يفعل كل من الجنسين. وكيف يظهر كل منهما، وما يقول، ومن خلال الإصغاء أيضاً للآخرين وهم يناقشون الشخصيات النموذجية للذكور والإناث ـ وللعلم فإن تصنيف الكائنات البشرية إلى ذكور وإناث، هذا التصنيف الذي يتحقق عادة في سن الثانية والنصف، هو أحد أبكر التصنيفات المفاهيمية التي يكونها الطفل.

تتضمن الخصائص التي تحدد أدوار الجنس، الصفات الجسدية والمعتقدات والمشاعر والدوافع والسلوك العام. فمعظم الفتيات الأمريكيات، في الوقت الحاضر يعتبرن الوجه الجذاب والجسم الخالي من الشعر والهيكل الصغير والصدر المتوسط الحجم صفات جسمية مثالية، بينما يعتبر الصبيان أن الطول والعضلات الكبيرة وشعر الجسم والوجه هي الصفات المثالية.

كذلك فإن معايير دور ـ الجنس الأنثوية، فيما يتعلق بالدوافع والعواطف، تؤكد على قدرة الأنثى في أن تحس أحاسيس عميقة وأن ترضي من هو موضع حبها وأن تحث الإثارة الجنسية لدى الذكر. وفيما يلي ذكريات امرأة شابة عن تجربتها الجنسية الأولى متضمنة جوهر هذه المعايير:

«.. ألقى بوب برأسه على صدري وقد أغفى تغطي وجهه ابتسامة كبيرة، بينما استلقيت أنا تطغي علي رقته وحبي له. بعدئذ وجدتني إثر تفكيري بالطريقة التي نظر بها إليّ يملؤني الرعب من أنني استطعت أن أجعله سعيداً إلى هذا الحد وأن أثيره بشدة إلى ذلك الحد!».

(غوثال وكلوس ص280)

بينما تؤكد معايير الذكورة فيما يتعلق بالعواطف والدوافع، على مقدرة الذكر على إرضاء من يحب، لكنها تؤكد، بصورة مساوية تماماً، على الموقف العملي، واستقلال الرأي، والقدرة على كبح تعابير الخوف.

لقد كان العدوان سلوكاً أولياً ذا نمط يتعلق بالجنس في مفهومنا الثقافي، فمعيار دور الجنس التقليدي الخاص بالسلوك يثبّت على الفتيات والنساء أن يمتنعن عن العدوان الجسدي في حين أن الصبيان والرجال يمكن أن يكونوا أحراراً في التعبير عن العدوان حين يهددون بصورة جدية. لذا من الصعب أن نجد دراسة نفسية لم يتجلّ فيها السلوك العدواني لدى الذكور بصورة أكثر توفراً مما هو لدى الإناث. كذلك فإن هذه النظرة تستمر على صعيد رمزي. فأطفال السادسة من العمر يعتقدون أن النمر هو حيوان مذكر بينما الأرنب مؤنث. وإذا ما عرضت على الأطفال صور، صُورت فيها صفات مجردة وطلب منهم أن يقرروا أي الصور أكثر شبهاً بآبائهم وأيها أكثر شبهاً بأمهاتهم أو بهم أنفسهم فإن كلا الصبيان والبنات يصنفون الأب على أنه أغمق لوناً وأكبر حجماً وأكثر خطورة وخشونة من الأم. والواقع أن هذه النظرة لا تنحصر بالشعوب الناطقة بالإنكليزية، ذلك أن البالغين اليابانيين والنافاجو والمكسيكيين هم الآخرون يصورون الذكور كباراً خشنين وغامقي اللون والنساء صغيرات، مستديرات وخفيفات الوزن.

كـذلك فـإن التبعيـة والمنفعليـة (كـون المـرء مـنفعلاً لا فـاعلا) والخضوع هي أيـضاً مظـاهر سـلوك ذات نمـط جنـسي في ثقافتنـا. إذ يسمح للفتيات والنساء، عموماً، أن يعبرن أو يقمـن بتـصرفات تبعيـة. في حين يُضغط على الصبيان والرجـال عامـة لأن يمتنعـوا عنـها. لـذا يعيش الرجال صراعاً أكبر بسبب كونهم منفعلين؛ بينمـا تعـاني النـساء أكثر بسبب كونهن عدوانيات.

لا ينعكس الصراع المتمايز فيما يتعلق بالسلوك العـدواني والتبعـي على الأفعال وحسب، بـل يـنعكس أيـضاً في النفـور مـن تفهـم هـذا السلوك لدى الآخرين. فقد عرضت على بالغين أمـريكيين مـن الطبقـة المتوسطة سلسلة من مشاهد كان فيها أ؛د الأشخاص البالغين يتصرف تجاه شخص آخر إما بشكل عدواني أو بـشكل تبعـي. وقـد تم عـرض هذه الصور بسرعة كبيرة تتراوح ما بين واحد من مائة من الثانية وثانيـة واحدة، ثم طُلب من كل شـخص أن يـصف مـا تـدور حولـه الـصور حسب ظنه. فكانت النتيجة أن النساء وجدن صعوبة في تمييز المـشاهد التي تصور العدوان أكبر مما وجدوا الرجال، في حـين وجـد الرجـال صعوبة في تمييز المشاهد التي تصور التبعي أكبر مما وجد النساء. بـل الأكثر ممن ذلك، أنه حين طلب من كل شخص، بعـد مـرور نـصف ساعة من الزمن، أن يتذكر الصور التي رآها، وُجـد أن النـساء تـذكرن مشاهد التبعية بسهولة أكبر من الرجـال، بينمـا تـذكر الرجـال مـشاهد العدوان بسهولة أكبر من النساء.

ورغم أن القدرة الذكائية ليـست ميـزة ذات نمـط متعلـق بـالجنس بـصورة واضـحة كمـا هـو شـأن العدوانيـة والتبعيـة، إلا أن الموهبـة الذكائية الاستثنائية، لاسيما في مجال العلوم والرياضيات، هـي أكثـر شيوعاً بين المراهقين من الذكور مما هي عليه لدى الإناث. ولعل أحد

أسباب حصر هذه المقدرة بجنس من الجنسين هو أن التفوق الأكاديمي شيء ضروري للنجاح المهني، ولذا فإنه عنصر من عناصر تركيب الرجل أكثر جوهرية. أضف إلى ذلك أن الفتيات المراهقات يكن أكثر انفعالاً واضطراباً فيما يتعلق بالتنافس الذكائي المفرط مما يكون عليه الصبيان. إذ أن كثيراً منهن ينظرن إلى التنافس الفكري والذكائي على أنه شكل من أشكال السلوك العدواني. وبما أن معايير دور الجنس تثبط من السلوك العدواني لدى الإناث، فإن كثيراً من الفتيات يمتنعن عن بذل الجهد الفكري الشديد. إن زيارة واحدة لقاعة طعام في كلية تبين، بشكل نموذجي، أن الطلاب يتناقشون بحدة كبيرة حول القضايا الفلسفية أو العلمية إلى حد أن الهواء نفسه يبدو وكأنه يتفجر حقداً وعداءً. بينما تبدو المناقشات الحادة بين الطالبات أقل بكثير، وذلك لأنها تشكل تهديداً أكبر لهوية دور ـ الجنس لديهن.

مع ذلك، ففي المراحل الابتدائية، تتفوق البنات عموماً على الصبيان في كافة الميادين الذاتية ونسبة الصبيان الذين يعانون من مشاكل القراءة بالمقارنة مع الفتيات تتراوح ما بين 1:3 و1:6، وأحد أسباب التفوق النسبي للفتيات في المراحل الابتدائية هو أن الطفل العادي الأمريكي في السادسة من عمره ينظر إلى المدرسة على أنها مكان للإناث. فدخوله إلى المدرسة يتم عادة تحت إشراف المعلمات اللواتي يبتدئن معه نشاطات الرسم والتلوين والغناء واللواتي يعطينه مكافأة على طاعته ويشكلن قوة قمع لعدوانه وقلقه. والطفل يفهم أن هذه القيم مناسبة للفتيات أكثر مما هي مناسبة للصبيان. فقد علّمت مجموعات من أطفال الصف الثاني أن يربطوا مقاطع مختلفة لا معنى لها بمفاهيم عن الذكر والأنثى. بعدئذ عرضت عليهم صور لأشياء

يشاهدونها في المدرسة، كلوح مثلاً، وصفحة حساب، وكتاب وكذلك صور لأشياء لا علاقة لها بالحياة المدرسية، ثم طُلب منهم أن يضعوا عناوين للصور مع المقاطع «المذكرة» أو «المؤنثة» التي لا معنى لها، فوجد أن الاحتمال في أن يضع الأطفال عناوين مؤنثة للأشياء المدرسية، أكبر من احتمال وضعهم لها عناوين مذكرة. (كاغان، 1964).

وبما أن كثيراً من الصبيان الصغار يعتبرون جو المدرسة جواً أنثوياً، فإنهم يقاومون الانخراط الكامل في نشاطات الصف ولذا يقبعون خلف الفتيات في مجال التقدم المدرسي. وإذا كان لهذه الفرضية أي أساس من الصحة، فإنه يتوجب أن تكون المدرسة التي تعلم فيها نسبة كبيرة من المعلمين الذكور، ذات نسبة من الصبيان الذين يعانون من مشاكل القراءة أقل ارتفاعاً بالمقارنة مع الفتيات. والآن هناك مجتمعات أمريكية، كمجتمع أكرون وأوهايو، راحت تجرب تنفيذ مثل هذه الخطة فبدأ الصبيان ينظرون إلى المعرفة على أنها مناسبة لجنسهم أكثر مما كانوا ينظرون إليها من قبل، خاصة مع اقترابهم من عمر المراهقة ومعرفتهم بأن مجالات الهندسة والعلوم والحساب والطب الخاصة بالذكور ـ تقتضي توفر براعات فكرية لا يمكن تحصيلها إلا عن طريق المدرسة.

رسوخ هوية دور ـ الجنس: تُعرَّف الأشياء الحقيقية في العالم، على الأغلب، من خلال مظهرها ووظيفتها ونوع المفهوم الذي تمتُّ له. فالليمونة ثمرة حمضية صغيرة مدورة تستعمل لإضفاء طعم معين على الطعام. والتعريفات الموضوعية للذكر والأنثى تؤكد على مجموعة صغيرة من الخصائص الحيوية والتشريحية والنفسية، بدءاً من التركيب الوراثي وانتهاء بالهوايات. لكن الإنسان ، خلافاً

لليمونة، يعرِّف نفسه بنفسه. وهذه النظرة الذاتية لا تكون عادة نسخة طبق الأصل عن التعريف الموجود في المعجم.

وقد يبدو غريباً أن يكون ثمة أحد من الناس غير متأكد من هوية دور ـ الجنس الخاصة به. فروبرت ابن الثامنة عشرة والذي يبلغ طوله خمسة أقدام وإحدى عشرة بوصة، والذي له خصيتان وعضو مذكر وصبغيات ـ x, y ـ وعلى جسده شعر هو، بالتحديد، إنسان ذكر. وكل الناس الذين هم هكذا ينظرون إلى أنفسهم، أيضاً، على أنهم ذكور. غير أن العقل، بما يتصف به من معاندة وسوء طبع، لا يثق تماماً بهذه العلائم المادية الملموسة، بل يصر على إدخال الأدلة النفسية في حكمه النهائي.

فهوية دور ـ الجنس لدى الفرد هي اعتقاد شخصي يتعلق بذكورة أو أنوثة هذا الشخص، وليست مجرد أمر ينتج ببساطة، عن مقدار ما يمكن أن يكون في السلوك العام لهذا الشخص من ذكورة أو أنوثة. فمع نمو الطفل ونضوجه يتوصل لأن يعرف صفات دور ـ الجنس التي تحدد الذكورة والأنوثة في زمرته الثقافية والحضارية. كما أن الطفل يحس إلى أية درجة تطابق شخصيته هذه المقاييس. فإذا كان التطابق قريباً، وكان بوده أن يكون قريباً، فإن هوية دور ـ الجنس لديه ستكون راسخة وطيدة، أما إذا كان التطابق بعيداً، وكان لا يمتلك خصائص دور ـ الجنس التي يبتغيها، فإن هوية دور ـ الجنس ستكون هشة ضعيفة.

تنشأ الفروق بين الأطفال بالنسبة لرسوخ هوية دور الجنس لديهم من ثلاثة مصادر، الأول ـ هو أن معظم الأطفال يعتقدون أنهم أكثر شبهاً بمثيلهم الجنسي من الأبوين، مما هم بالنسبة لأي بالغ آخر. ولذلك يقلدون، عن رغبة وتفضيل، ذلك الوالد. فالصبي الذي يرى

أن اباه جريء ورياضي، يحتمل أن يعتقد أنه يمتلك هذه الصفات المذكرة إياها أكثر من الصبي الذي يتسم أبوه بصفات مناقضة. المصدر الثاني، هو أن الأطفال سريعو التأثر تجاه التحديد الخاص لهوية دور ـ الجنس، التي تشاركهم بها مجموعتهم النظيرة، فالصبي الأخرق في ميدان اللعب يحتمل أن يشك بهوية دور ـ جنسه، إذا كان زملاؤه يعتبرون الرياضة نشاطاً مذكراً بارزاً، أكثر مما هو الأمر، إذا كان زملاؤه يقدرون التفوق الفكري.

وأخيراً فإن اكتمال هوية دور ـ الجنس يتوقف إلى حد كبير على ماهية العلاقات الجنسية في مرحلة المراهقة. إذ أن لهوية دور ـ الجنس مرحلتين هامتين من النمو: الأولى تقع في الفترة السابقة للبلوغ، حين يكون اكتساب خصائص دور ـ الجنس المقدَّرة من الأنداد، بدائياً أولياً والثانية تقع أثناء المراهقة، حين يكون النجاح في المواجهات مع الجنس الآخر، أساسياً. فإذا ما وجد الطفل أنه عاجز عن إقامة علاقات ناجحة مع الجنس الآخر، يبدأ مباشرة بالتساؤل عن هوية دور ـ جنسه. وهنا تعتبر إمكانية اجتذاب عاطفة شخص آخر والدخول في وحدة جنسية مرضية معه هي جوهر معيار دور ـ الجنس بالنسبة للبالغ.

كل امرئ يحاول باستمرار أن يقارن بين صفاته وبين فكرته عن دور الجنس المثالي. وهذا الدافع لأن يعرف الإنسان شيئاً عن ذكورته أو أنوثته هو وجه واحد فقط من وجوه الرغبة الأكثر انتشاراً فيه والتي تدفعه لأن يكتسب أكثر ما يستطيع من معلومات عن الذات فإذا كان الشخص يعتقد أنه قريب من نموذجه ومثاله، فإن معنوياته ترتفع، إنه يصبح واثقاً من قدرته على أن يصبح أكثر قرباً منه أيضاً ويقوم بالمحاولة بناء على ذلك. أما إذا كان يشعر أنه بعيد عن نموذجه فإنه

قد يتحول عنه ويرضى بدور رجل «مؤنث» (أو امرأة «مسترجلة»). والقرار الذي يتخذه الشخص في أن يصبح مثليّ الجنس، رغم أن هذا القرار سيكون مشحوناً بالخوف، قد يحرر الشخص من المسؤوليات المخيفة لإقامة العلاقات مع الجنس الآخر. مع العلم بأن قبول دور الجنس غير المناسب، طبقاً للمفاهيم الثقافية القائمة، يخفف من القلق المرعب الذي ينشأ عن إدراك المرء لانحرافه الخطير عن مثله الأعلى الذي لا يمكنه بلوغه. وهنا يكون الحل الممكن الوحيد هو إعادة تحديد المثل الأعلى وفق ما يمكن بلوغه.

العوامل البيولوجية وتطور دور الجنس: ثمة بعض الفوارق الجنسية التي تشاهد لدى البالغين يمكن مشاهدتها أيضاً منذ مرحلة مبكرة جداً من مراحل النمو. فالفتيات الصغيرات يحتمل أن يلتصقن بأمهاتهن حين يكن إما خائفات أو منزعجات أكثر مما يحتمل ذلك من الصبيان. ولقد راقب كاتب هذا الكتاب صبياناً وبنات في الثانية من العمر مع أمهاتهم في غرفة كبيرة مرتبة على شكل غرفة معيشة. إذ ترك الأطفال، في البداية، في الغرفة كي يتعودوا على الوضع الجديد، فبقيت البنات على تماس جسدي مع أمهاتهن أشد من الصبيان. بعدئذ أدخِلت إلى الغرفة عدة لُعَب وسمح للأطفال بأن يلعبوا مدة نصف ساعة فترك معظم الأطفال أمهاتهم مباشرة وبدؤوا باللعب. لكن بعد عشرين دقيقة أصبح أكثر الأطفال قلقين متضايقين فانسحبت الفتيات راجعات إلى أمهاتهن بينما راح الصبية يتجولون في الغرفة. وكانت إحدى الدمى في موقف اللعب هذا، عبارة عن علبة بلاستيكية واضحة، طول ضلعها حوالي ثلاثين بوصة، ويبدو أن القلة القليلة من الأطفال كانوا قد رأوها من قبل. وقد لعب بها كل من الصبية والبنات كما وضعوا في داخلها كتلاً أو أشياء صغيرة. غير أن الصبية، إنما

الندرة القليلة من البنات، حاولوا أن يدخلوا إلى داخل العلبة وأن يغلقوا عليهم غطاءها ـ أي أن الصبية كانوا يميلون أكثر لأن يستخدموا أجسامهم كأشياء للعب.

ولعلها أكثر من قضية مصادفة أن يُظهر قرد الريص (قرد هندي صغير قصير الذيل) وقرد الرباح (سعدان أفريقي وآسيوي ضخم قصير الذيل) وكلاهما لم يعلّم معايير دور الجنس، فوارق جنسية تشابه ما لاحظناه في هذه الدراسة التي أجريناها على الأطفال. إذ تبقى صغيرات القردة الإناث ملاصقة لأمهاتها أكثر من الذكور، بل أكثر من ذلك، فإن الذكور منها تقوم بحركات الملامسة ـ الجسدية من تهديد ولعب أكثر بكثير مما تفعله الإناث، في حين أن الانسحاب السلبي تجاه حالة توتر ما هو أكثر شيوعاً بين الإناث مما هو بين الذكور. إن أوجه التشابه هذه تجبرنا على أن نلقي نظرة على احتمالية أن بعض الفوارق النفسية بين الذكر والأنثى من الإنسان قد لا تكون نتاج الخبرة وحدها بل قد تكون نتيجة للفروق البيولوجية الدقيقة بين الجنسين.

والفروق بين الجنسين فيما يتعلق ببعض المقدرات الفكرية تدعم هذه الفكرة. ففي كل الأعمار يعمل الذكور عادة بصورة أفضل قليلاً من الإناث في اختبارات المقدرة المكانية، في حين تعمل الإناث بصورة أفضل قليلاً من الذكور في اختبار المقدرة الكلامية، علماً بأن هذه الفروق لم تجد لها التفسير المقنع حتى الآن. فنصفا المخ المتكاملان لهما وظائف مختلفة قليلاً إذ نرى، مع إمكانية ضآلة البراعة اللفظية، أن المهمات المكانية متعلقة أكثر بالبنى الموجودة في النصف الأيمن؛ بينما تتعلق المقدرة اللغوية بالبنى الموجودة في النصف الأيسر أكثر. والنصف الأيسر

عادة هو الذي يتفوق على الأيمن، فإذا كان التفوق النسبي للنصف الأيسر على النصف الأيمن ينشأ بصورة باكرة في الحياة لدى الأنثى، فإن هذا يفسر سبب التفوق النسبي للفتيات على الصبيان في مجال البراعات اللفظية خلال المراحل الابتدائية. ولقد ذكر الدكتور هربرت لاندسيل العامل في مؤسسات الصحة الوطنية في تقرير له أن إزالة أجزاء من اللحاء اليميني الصدغي لدى المرضى المصابين بالصرع كان أكثر تأثيراً بالنسبة للمقدرات المكانية بين الذكور مما هو بين الإناث مما يدل على أن النصف الأيمن من المخ هو أكثر أهمية بالنسبة للبراعات غير اللفظية لدى الرجال مما هو لدى النساء، وعلاوة على ذلك فإن الاختبارات المتخصصة التي أجريت لمعرفة التفوق النسبي لنصفي المخ دلت على أن الفتيات يحصلن على تفوق في النصف الأيسر من المخ (خاص باللغة) يزيد قليلاً على ما لدى الصبيان.

وبما أن لبعض الفروق بين الذكور والإناث صفة الشمولية عبر الحضارة والنوع، فربما لم تكن معايير دور الجنس القائمة في مفاهيمنا الثقافية تعسفية. ولا هي نتاج ثواب الآباء أو عقابهم بشكل كامل. فكل ثقافة قد توجد بطريقتها الخاصة تلك التصرفات والمواهب والدوافع التي يسهل أكثر إيجادها لدى كل من الجنسين. مع ذلك فإن الفوارق البيولوجية بين الجنسين هي فوارق دقيقة وذات أهمية ضئيلة أو لا أهمية لها بتاتاً بالنسبة للأدوار المهنية في مجتمعنا. وهناك كل الأسباب التي تحدونا لأن نعتقد بأن معظم هذه الأدوار، إذا ما استثنينا عدداً ضئيلاً من الأعمال التي تتطلب قوة جسدية كبيرة ، يمكن أن يقوم بها كلا الجنسين:

التغيرات الطارئة على معايير دور ـ الجنس:

بما أن معايير دور الجنس بالنسبة للرجال والنساء هي معايير مختلفة حالياً عما كانت عليه في الماضي، فإن التسلسل المراتبي للدوافع بين الرجال والنساء، قد اختلف هو الآخر أيضاً. وما هو أساسي بالنسبة لأحد الجنسين غالباً ما يكون هامشياً بالنسبة للآخر. فحديثاً باتت غالبية النساء تبتغي الاطمئنان على قدراتها في تحقيق علاقات متناغمة، وفي المشاركة في علاقات حب متبادلة، فسيطرت هذه الدوافع على سلوك المرأة بالمقارنة مع الدوافع الأخرى، ورغم أن هناك نفس الدوافع لدى الرجال، إلا أنها تظل ذات صفة ثانوية بالمقارنة مع الرغبة الأكثر إلحاحاً للسعي إلى القوة والسيطرة والسيادة في التعامل مع الآخرين. مع ذلك، فإن الاحتجاج المتزايد بين النساء على أن هذه الفوارق المتحكمة، ثقافياً، بين الجنسين، تضع الأنثى في موقع ثانوي في المجتمع، يُحدِث تغيرات عميقة في قيم دور ـ الجنس، فالمرأة المعاصرة باتت تميل أكثر لأن تقيم علاقة مساواة مع الرجل في مجال الحب والغزل، وتميل أقل، لأن تكون سلبية كلياً ومستسلمة كلياً في سياق العمل الجنسي. لقد باتت الزوجات تصر على أن يشاركهن أزواجهن بمثل ما يتحملن من مسؤولية بالنسبة للرضع والأطفال. كما يناقشن محتجات بأن تقسيم العمل، على ما هو عليه، غير عادل وغير طبيعي، ويوافقهن على ذلك كثير من الرجال. ومن الواضح، أن قيم دور الجنس التي عاشت معنا عدة مئات من السنين هي الآن قيد التغير. ولربما كان بالإمكان أن تتغلب الثقافة الحضارية كلياً على الفوارق البيولوجية القائمة بين الجنسين، كي يستطيع المجتمع أن يقترب من حالة يغدو فيها

جنس الإنسان غير ذي أهمية بالنسبة لأي دور هام في المجتمع أو أية فعالية من فعالياته، باستثناء الحمل والولادة.

لكن لا بد لنا من أن نتساءل إذا كان مجتمع كهذا يرضي أفراده أم لا. فالتكامل يميز أشد العلاقات إرضاء واستقراراً بين الناس، وتحرر كل من الرجال والنساء من أنماط التقييد والتحديد التي كانت قائمة في الماضي، قد يجعل من الصعب على أية رابطة بين الجنسين أن تبقى قوية لفترة معقولة من الزمن. إذ أن هناك فهماً مشتركاً متنامياً بين الأزواج الشباب، فحواه أن بإمكان كل من الزوجين أن يحيا حياته بمفرده. أما الفكرة القديمة بأن الرجل يحمي المرأة مقابل ما تعطيه من حب فربما كانت تضع أوزاراً جائرة على كلا الشريكين لكنها كانت تتيح لهما أن يغذيا الاعتقاد بأن كلاً منهما ضروري للآخر. لكن حين يعتقد كل من الرجل والمرأة أن تحقيق ذاته هو، يسبق في الأولوية والأهمية أي ضغط أو دافع لرقء جروح الآخر، فإن الارتباط الذي يمكن أن يقوم بين الرجل والمرأة، يصبح مجرد ارتباط واه. وفيما يلي نقرأ ما كتبه طالب جامعة في سنة تخرجه، وهو يصارع الشك بمستقبله، إلى الفتاة التي أحبها:

«ألا تستطيعين أن تري أن علي أن أصل إلى نهاية الفصل بنفسي؟ إنه لأمر صعب فأنا بحاجة إليك، بحاجة لعنايتك، لحبك، لدعمك، لكنك لا تجيبين، بل أنت تفرين الآن وتتركينني أكافح وحدي. لقد كان بإمكانك أن تساعديني، إلا أن كل ما تفعلينه هو أن تثقلي علي الأعباء فلتساعديني، ولتحبيني، إن ذلك يجعلني أشعر أن لي قيمة وأنني أساوي شيئاً من الأشياء».

وكان جواب الفتاة:

«إنني أعلم أنك في أسوأ حال. لكن كيف تراني أستطيع مساعدتك وأنا لا أستطيع الوصول إليك؟ إضافة إلى أني أنا أيضاً بحاجة إليك كي تساعدني. فلا تثقل علي بمشاكلك، إن لدي ما يكفيني منها. ثم ألا يمكنك أن ترى أنني بأمس الحاجة لطاقتي من أجل نفسي؟» (غونال وكلوس، ص261)

فمع تطوير الرجال والنساء، بصورة تدريجية، لشكل الحاجات ذاتها بالنسبة لكل منهما، يصبح الاهتمام الكلي بالذات واقعاً خطيراً. وبما أن الانفصالية والانعزالية ليست أبداً بالصيغ المفضلة للعيش، فإنه سيتوجب علينا أن نضع أسساً للاعتماد المتبادل والحاجة المتبادلة بين الجنسين. بيد أن كلاً من الجنسين، في الوقت الحاضر، ما تزال لديه جملة من المهمات، وما يزال كل منهما يسير على أنغام زمار تختلف قليلاً عن أنغام الزمار الآخر، متحسساً تجاه أوجه أخرى من التجربة ذاتها، وراضياً مسروراً مما لا يرضى عنه الآخر ولا يقيم له وزناً.

لقد تأملنا حتى الآن الآليات الرئيسية لتغيير السلوك. فالتدريب والتعزيز والمراقبة والتقمص، سواء كانت تعمل مجتمعة أو فرادى، هي ذات تأثير كبير على كل طفل. غير أن هذه العمليات تفقد قوتها إذا لم يجد الطفل الدافع لأن يقوم بأفعال معينة أو يتبناها. لذا دعنا ننتقل للبحث في الدوافع البشرية، معناها، تاريخ تطورها، وكيفية تأثيرها على السلوك.

* * *

الـدوافع

طبيعة الدوافع:

غالباً ما تكـون الأفعـال والأفكـار موجهـة باتجـاه هـدف، حيـث الهدف، بكل بساطة، هـو خـبرة منـشودة. فطالـب الجامعـة المتقـدم يدخل المكتبة بعد العشاء. وابن العشر سنوات يشاكس أخاه الأصـغر. وابن الثانية يضع بعناية وحذر القطعة السابعة علـى بـرج متقلقـل مـن ست قطع. وفي الحالات الثلاث جميعاً، نجد أن لدى الشخص فكـرة ما عن حالة عمل يرغب بها ـ أي هدف. إن الدافع هو التصور العقلـي لـذلك الهـدف، لا الفعـل الـذي يـؤمن الوصـول إلى الهـدف، ولا الانفعـال أو الـشعور بـالتوتر أو التـأزم الـذي غالبـاً مـا يرافـق الرغبـة بالوصول إليه فكثير من الأطفال يفكرون بزيـارة ديزنيلانـد أو الـصراخ على أمهاتهم أو الهروب مـن المـنزل إنمـا دون أن يفكـروا بالـدافع أو دون أن تكون هناك حاجة لأن يصحب ذلك عاطفة قوية.

إذاً الدافع **بكل بساطة، هو الفكرة التي تقف وراء خـبرة يرغـب بممارستها الإنسان.** ومن هنا فإن الرضا، الذي هو مـرادف لتحـصيل الهدف، يشابه حالة تذكرك اسماً ظل طويلاً على رأس لـسانك. فهـذا الرضا هو نتيجة للتطابق بـين فكـرة واقعـة مـا ترغـب بحـدوثها وبـين الواقعة ذاتها.

إن السبب الذي يجعلنا نحتاج مفهوماً مثل «الدافع» لكي نفهـم مـا يعمله الكائن الإنساني، هو أن بعض أفعالنا تتـأثر بتخميناتنـا وحدسـنا للمستقبل. إننا بحاجة لمفهوم ما يفسر لنا لماذا تنهض امرأة جالـسة في

مكتبة هادئة من كرسيها فجأة، وتغادر القاعة ثم تعـود بعـد أن تجـري مكالمة هاتفية ترتب بها موعداً بعـد الغـداء. ذلـك أن تمثـل أو تـصور حدث في المستقبل هو الذي حرض على الفعل. وإذا لم يكـن هنالـك حاجة نفسية داخلية أو ضـغط خـارجي مـن أجـل إحـداث الـتغير في السلوك، فإن من المحتمل أن يكون الـسبب في عقـل الـشخص ذاتـه. وحين يكون ذلك السبب هو فكرة تتعلـق بهـدف مـستقبلي فـإن هـذه الفكرة تـدفع الـشخص وتُحرِّضـه. لكـن، لـسوء الحـظ، لا يـساعدنا وصف السلوك العملي للشخص على فهـم هدفـه مـن هـذا الـسلوك. فالتقرير الذي يقول «لم يقدم جون فحصه النهائي» هـو تقريـر منفـصل تماماً عن تاريخ حياة جون الذي هـو ذو قيمـة كـبيرة في فهـم الـسبب الذي جعل جون يغيب عن الامتحان، أو في التنبـؤ بـسلوك جـون في المرة التالية حين يكون لديه في البرنامج امتحـان نهـائي. فلـيس هنـاك من فعل، مهما يكن وصفه دقيقاً، يحتوي مـن المعلومـات مـا يكفـي لأن يسمح لنا باستنتاج القصد منه.

السلوك بدافع مقابل السلوك بغير دافع: ليـست كافـة التـصرفات نتيجة دوافع. فهناك كثير من الأفعال هـي، بكـل بـساطة، عبـارة عـن ردود أفعال لضغوط نابعة من الموقف الذي يحـيط بالإنـسان. فـالمرء يجلس بهدوء في قاعة موسيقى لأن ذلك هو الوضع الـذي ينتظـر منـه أن يتخذه. إذ قد يكون حـرِّض بـدافع مـا حـين اشـترى، في البدايـة، بطاقة لحفلة الموسيقى، لكـن «جلوسـه بهـدوء» في القاعـة هـو فعـل يتحكم به الموقف. ذلك أنـه يجـب النظـر إلى سـلوك المـرء باعتبـاره يتألف من «فقرات». الفعل الأول، شأنه شأن الجملة الأولى مـن فقـرة جديدة، غالباً ما ينشأ نابعاً من الداخل. بيد أن الفعل الأول هـذا يـضع تحديداً هاماً للفعل التالي. تماماً مثلما تضع جملة الرأس في فقـرة مـن

الفقرات قيوداً على الجمل التي تليها. فإذا ما كان باستطاعتنا أن نقول متى يبتدئ الشخص فقرة جديدة في سلوكه، مقابل قدرتنا على القول متى كان مجرد فاعل في منتصف أحد تصرفاته فإننا قد نستطيع، بصورة أفضل أن نفهم دوافعه.

لقد تأثرت نظرة العالم الاجتماعي للطبيعة البشرية إلى حد كبير، بنظرية القرن التاسع عشر التي كان يؤمن بها العلماء الطبيعيون والقائلة بأن لكل حادث في الطبيعة سبباً من الأسباب. ذلك لأن معظم علماء النفس في ذلك القرن كانوا يعتقدون أن واجبهم هو أن يجدوا الأسباب التي تقف خلف السلوك. وقد جعل سيغموند فرويد هذه الموضوعة أساسية في نظريته التحليلية النفسية للإنسان. لقد كانت الدوافع الإنسانية الأساسية، التي دعاها فرويد دوافع «الهو» تعتبر هي أسباب السلوك والأعراض العصابية. ورغم أن دوافع الإنسان لم تكن دائماً واضحة كل الوضوح، سواء له أو للمراقبين إلا أنه كان يفترض أنه لا بد من وجود دافع لكل تصرف.

إن المفاهيم السائدة حالياً عن السلوك البشري تقترن اقتراناً غير ضعيف بالفكرة القائلة بأن كل فعل ينشأ عن دوافع. لكن هذا لا يرادف تماماً القول بأن لكل فعل سبباً. فأفعال مثل العطس والسعال وما شابه هي نتيجة لانعكاسات آلية غير مكتسبة بالتعلم. وهي تصرفات ذات أسباب إنما ليست ذات دوافع. وهناك أفعال أخرى تقف خلفها دوافع أولية حيوية كالجوع والعطش والألم والحاجة للنوم. كما أن هناك أفعالاً أخرى هي عبارة عن عادات مقترنة بحالات شعور رقيق. مثال على ذلك، أستاذ يتحدث إلى مجموعة من الطلاب، وفجأة ينهض من كرسيه ويتجول في الغرفة لبضع لحظات، دون أن يكون ثمة ما هو ضروري أو معقول كي يجعلنا نفترض أنه

أراد أن يقف على رجليه أو أن هناك هدفاً محدداً رغب في تحقيقه. فمن المحتمل كثيراً أن يكون الأستاذ قد وقف لأن هذا الفعل بات بالنسبة له مجرد استجابة عادية تجاه نوع معين من أنواع الإثارة التي عاشها في خبراته الماضية. وبصورة مماثلة فإن الرضيع ابن الأربعة أشهر يمكن أن يهذر (مكاغياً) استجابة لوجه باسم أمامه. رغم أن هذا الرضيع ربما لم يكن يريد أن يهذر (يكاغي) وليس هو بالضرورة مبتهجاً بصنع هذه الأصوات.

ومن الأمثلة المشهورة على السلوك بغير دافع هناك ردود الأفعال المكتسبة تجاه مواقف معينة. فالطفل الأمريكي يجلس على كرسي كي يأكل، بينما الطفل الياباني يركع على وسادة، والمسافر الدولي في مطار يقف عند طاولة الغداء الطويلة. وكل فعل محدد من هذه الأفعال، سواء كان جلوساً أو ركوعاً أو وقوفاً، هو وضع ملائم للحالة التي يتناول فيها الشخص طعامه. فالكرسي يستدعي الجلوس والوسادة تستدعي الركوع، والطاولة تستدعي الوقوف. وقد يقول القارئ ليست الوضعية المحددة التي اتخذها الشخص هي التي يقف وراءها دافع، بل فعل الأكل ذاته هو الذي يقف وراءه دافع. مع ذلك فنحن نعلم أنه غالباً ما يتناول المرء إفطاره في الساعة الثامنة صباحاً والغداء ظهراً، والعشاء في السابعة مساء، ليس لأنه يشعر بالرغبة في الطعام، بل لأنه الوقت المناسب لأن يتناول الطعام. فوضع العائلة وهي جالسة على طاولة الطعام، وأمامها لحم الخنزير والبيض في الثامنة صباحاً، بحد ذاته يدعو المرء لأن يجلس كي يتناول فطوره. وهكذا نرى أن هناك كثيراً من الأفعال هي عبارة عن صيغ يتعلمها المرء في حالات خاصة وليست بالضرورة نتيجة لوجود دافع.

إدراك الدوافع ومعرفتها:

رغم أن الدافع هو فكرة عن هدف، إلا أنه لا يدرك دائماً، ولا يحدد بصورة واضحة تماماً. وهو، عموماً، ليس الحالة التي نعيشها حين نقول لأنفسنا مثلاً «يجب أن أذهب إلى مركز البريد، ثم إلى الحلاق، بعدئذ أعود إلى المكتب في الساعة 1.30». ذلك أن الدافع يمكن أن يكون كلاماً يتذكره المرء أو خيالاً عابراً، أو بعض هذا أو ذاك. والأكثر من ذلك هو أن علينا أن نميز بين التصور الكامن للهدف، أي الدافع، وبين تحريك تلك الفكرة وتنشيطها أو ما يدعى بالتحريض. إذ من الأفضل أن ننظر للحالة التحريضية على أنها وضع عقلي مجرد يمكن تشبيهه بتوليف مذياع أو تلفزيون. فعندما يُحرَّك قرص الجهاز إلى وضع معين، فإن مضخم الصوت يصبح جاهزاً أقصى حدود الجاهزية لأن يستقبل مجموعة معينة من الإشارات وأدنى حدود الجاهزية لاستقبال كل ما عداها من إشارات أخرى. كذلك، فإنه حين يجلس المرء ليشاهد نشرة الأخبار أو إعادة لعرض فيلم غاري كوبر، يكون، بالحقيقة قد أعد نفسه لاستقبال مشاهد وأصوات معينة؛ أي أنه، عقلياً، مستعد لجملة حوادث بعينها. وهذا الاستعداد هو الحالة التي تدعى بالحفز أو التحريض.

فالدافع حين يُحرَّك، يحدد الفهم إضافة إلى الفعل، وذلك لأنه يفعل فعل الناظم في محرك أو البرنامج في حاسب الكتروني (كمبيوتر). إذ يمكن تشبيه العقل بمجموعة كبيرة من الصيغ ذات الجهاز التنفيذي الذي يقرر أي صيغة منها يجب أن تحرك. فالدافع يعطي التعليمات للجهاز التنفيذي كي يركز بمزيد من الاصطفائية على جملة واحدة من الصيغ ويهمل كل ما عداها. وبإمكاننا أن نرى إيضاحاً بسيطاً لمعنى الحفز، كوضع، من خلال سلوك شخص يسوق

سيارته إلى منزله بعد دوام عمله إنه يترك مكتبه في الساعة السادسة، مذكراً نفسه، للمحة سريعة، بالمطار الذي سيذهب إليه ولا يستغرق إعطاء التعليمات ـ للذات هذا أكثر من ثانية، ثم يتحول ذهنه بعدها إلى مسائل أخرى ـ ما سيعمله في المساء، مشاكل اليوم التالي، القضايا التي لم يحلها بعد في المكتب. بعدئذ يدخل إلى سيارته ويبدأ بتشغيل المحرك ثم يغادر مكان الوقوف، وبصورة آلية يقوم بإجراء جملة الانعطافات الصحيحة التي تؤدي به إلى منزله دونما أي تفكير بما يفعله أو بالهدف الذي ينطلق باتجاهه. ولو أنه كان قد قرر وهو يغادر مكتبه أنه سيذهب إلى مطعم يقع في الجانب المقابل من المدينة، إذاً لقام حينذاك بإجراء مجموعة مختلفة من الانعطافات الصحيحة التي توصله أيضاً إلى هدفه. فهناك، بالحقيقة، لحظة قصيرة مرت حين جعل تصور الهدف هذا الرجل يختار جملة من صيغ الفعل التي تنطلق بشكل آلي. وما الدافع إلا ذلك التصور الخاطف للهدف.

إن لدى كل شخص مئات الآلات من تصورات الأهداف، معظمها يكمن هاجعاً في أعماق اللاوعي. غير أن بعض التصورات يمكن أن تحرك لتتخذ شكل رغبات تمارس عن وعي، في حين أن هناك تصورات أخرى أقل جاهزية لتكون تحت تصرف الوعي، وهي الحقيقة التي جعلت فرويد يبدع فكرة «الدوافع اللاشعورية» إذ يقال إن الدافع لا شعوري حين يكون الشخص غير واعٍ لجملة الأهداف التي يرغب بتحقيقها. لكن يمكن للأفكار أن تُدرَك جزئياً لفترات قصيرة من الزمن وبالتالي يمكن للمرء أن يلاقي نثرات من الرغبة فقط.

والأكثر من ذلك، هو أنه لا يتوجب على الشخص أن يتعرف على دلالة دوافعه وفحواها كي يفعل أفعاله انطلاقاً منها. فالطفل الذي يتقدم في المدرسة بصورة ضعيفة لا يقول لنفسه «أنا أكره أمي وأريدها

أن تكون تعيسة، لذا سأخفق في المدرسة» بل قد يكون الطفل أدرك بصورة عابرة أن أمه تبكي حين يفشل واعتقد أن إخفاقه في تنفيذ رغباتها يسبب لها الضيق والانزعاج، وإذا كان قد علم أنها ستحزن إذا ما نال درجات ضعيفة، فإنه سيختار مجموعة معينة من التصرفات، تماماً مثلما أدى تصور المنزل في ذهن السائق لأن يجعله يختار الجملة الصحيحة من الانعطافات التي تفضي به إلى منزله. فحين يكون الطفل واعياً لدافع من الدوافع، فإنه يعلم الهدف الذي يبتغيه.

إن الطفل الذي يأخذ على عاتقه القيام بعمل يومي كي يحصِّل بعض المال ليشتري دراجة يمكنه أن يقول لنا لماذا يقوم بذلك العمل بعد انصرافه من المدرسة. لكن إذا كان امتلاكه للدراجة وسيلة لإثارة غيظ وغيرة أخيه الأكبر، بحصوله على شيء لم يحصل عليه الأخ، فإنه ربما يكون قد خطرت في ذهنه صورة سريعة لوجه أخيه الغاضب. وهو لا يعتبر هذه النتفة الصغيرة من المعرفة خسة أو عداء (أما علماء النفس فيعتبرونها كذلك) إلا أن وجودها يحدد الدافع. ونحن، لسوء الحظ، لا نعرف طريقة لكشف هذه التصورات الهشة المحملة بالرغبات. وبما أن الطفل لا يستطيع التعبير عنها كلامياً فإننا نقول إن الدافع لا شعوري. علماً بأن من الممكن أن تكفي فكرة متناثرة لدفع المرء باتجاه الحصول على هدف وثيق الصلة بالموضوع يحدد الدافع اللا شعوري إحدى نهايتي السلسلة المتصلة لإمكانية الوصول. ففي أحد الطرفين لا يوجد ثمة وعي لتصور الهدف الذي يمكن القيام من أجل تحقيقه بجملة من الأفعال.

وهكذا فإن ابن الثلاث سنوات الذي لا يعرف أحكام القواعد، يمكن أن تخرج عنه جمل صحيحة إلى حد مدهش. وليس بوسعنا أن

نفهم كيف يمكن للتركيبة الذهنية عنده أن ترشده وأن تنظم مجموعة التصرفات المعقدة لديه. علماً بأن من الممكن أن تنطبق نفس العوامل التي تتحكم بالعلاقة بين استيعابه أحكام القواعد والتركيب الصحيح للجمل، على العلاقة بين الدوافع اللاشعورية والسلوك. ذلك أن اختيار فعلٍ من الأفعال لإرضاء دافع من الدوافع يشبه تماماً اختيار عبارة بدلاً من جملة أو اختيار قاعدة من بين كل القواعد لحل مشكلة فالشخص يمتلك تصوراً مجرداً لهدف من الأهداف ينبغي الوصول إليه. وبطريقة غامضة، يختار الصيغة الصحيحة للوصول إلى هذا الهدف. في هذه الحالة يمكن للسلوك المحرَّض بدافع أن يكون شبيهاً بالعمليات الذهنية التي تميز كل عمل لحل مسألة من المسائل. فالعناصر الأساسية هي تصور الهدف وجملة الخطط التي يمكن أن توصل المرء إلى هذا الهدف.

أما الأفعال التي تبدو إرضاء واضحاً لدافع من الدوافع وتلبية له فغالباً ما تنقلب، لدى تحليلها، لتظهر إرضاء وتلبية لرغبة مغايرة تماماً. فقد يكون الشخص أحياناً واعياً وعياً تاماً لرغبته في الوصول إلى هدف معين إلا أنه يود أن يخفي هذه الرغبة.فيباشر سلوكاً يبدو وكأنه يسير باتجاه هدف معين في حين أنه بالحقيقة يهدف إلى هدف آخر تماماً. مثال على ذلك، طفل يريد أن يلعب بدمية طفل آخر، فيعرض عليه لعبة بديلة على أمل أن يحصل على اللعبة التي يريدها بحيث تظهر مبادلته الذكية وكأنها بدافع الخير والمعروف. لكن في مناسبات أخرى يمكن أن يعتقد المرء أن السلوك الهادف الذي يسلكه هو وثيق الصلة بدافع بعيد ويدركه، بينما يكون الدافع الأولي، الذي يظل أقل وعياً له، هو السبب الأهم الذي يقف خلف سلوكه. مثال على ذلك، طالب جامعة يهاجر إلى كندا لكي يتفادى طلبه للخدمة

العسكرية، معتقداً أن الدافع الأساسي لديه هو كرهه للحرب في فيتنام. لكن، من المحتمل أن يكون سلوكه هذا بدافع رغبة منه في أن يتجنب موقفاً، قد يفقد فيه، كجندي، زمام نفسه، إنه قد يكون خائفاً من إمكانية تصرفه بشكل غير عقلاني إذا ما أمره ضابط من الضباط أمراً، هو مجبر على تنفيذه. وهذا الشك يخيفه، فيهاجر، غير واعٍ لأثر الدافع الثاني. وبصورة مماثلة، فإن حركات الاحتجاج الطلابية تجذب بعض البالغين الشباب الذين تكون رغبتهم بالسيطرة والنفوذ بارزة وقوية، فيغدو سلوكهم في حرم الجامعة خدمة لهذا الدافع رغم اعتقادهم بأن هذا السلوك موجه باتجاه أهداف ليست نرجسية.

ومن الممكن أن نشاهد بعض الأمثلة الأكثر حدة عن عدم التطابق بين الدوافع والسلوك، في الأزمات التي يمر بها متوسطو الأعمار وكذلك في الحيرة الإيديولوجية التي يعاني منها البالغون، فانقشاع الوهم عن أذهان الكثير من البالغين في العالم الغربي ينبع من معرفتهم بأن الأفعال التي طالما مارسوها، كانت موجهة باتجاه أهداف باتت، فجأة، بالنسبة لهم، غير جذابة ولا معنى لها. وهكذا حين تصبح الدوافع ممكنة التحقيق، وعلاقة السلوك بالرغبة واضحة، يعرف الشخص أن ما كان يفعله طوال عشر سنوات لم يكن يؤدي إلى الأهداف التي يريدها حقاً.

درجة تطور الدوافع: من المعترف عليه أن علماء النفس قد درجوا على وصف البعد الكمي للدافع من حيث هو قوة، على أنه تهيؤ واستعداد للتصرف. غير أن التصور الذهني لأمواج متكسرة دافئة، زرقاء ـ خضراء، ليس له القوة التي هي لضربة من يد. فالدوافع، شأنها شأن الأفكار، يُفضَّل ألا توصف بأنها تتفاوت في القوة بل في درجة تطورها وقدرتها على الطغيان على الدوافع الأخرى. تتوقف

درجة تطور الدافع على عدد التصورات المتباينة للهدف التي يمكن أن تخدم الدافع. لنتأمل طفلاً في السادسة من عمره يريد أن توليه أمه المزيد من اهتمامها. فإذا كانت تصوراته لذلك الهدف تشتمل على أنواع مختلفة من ردود الفعل الواضحة تماماً والتي قد تصدر عن أمه ـ قُبل، لعب، مال، هدية، ربتة من يدها على رأسه ـ فإن الدافع يتطور إلى درجة عالية. أما إذا كانت هناك تصورات قليلة للهدف، فإن تطور الدافع سيكون ضعيفاً ولا شك.

تزداد درجة تطور الدافع بازدياد العمر وذلك لأن اكتساب اللغة والاستبطان وشحذ الرغبات في عالم إحباط الأفعال، كلها تزيد من حدة وضخامة تصور الهدف. وإحدى النتائج الطبيعية لهذا التغير التطوري هي أنه بقدر ما يكبر الطفل سناً بقدر ما تكبر أيضاً إمكانية استبدال الهدف لديه. فالطفل، ابن السنتين، الذي يريد أن توليه أمه المزيد من الاهتمام يتحمل أنواعاً من ردود الفعل الأمومية أقل مما يتحمل الطفل الأكبر سناً الذي يمكن أن يقبل من أمه أشكالاً كثيرة ومختلفة من اهتمامها. وابن الخمس سنوات الذي تتملكه الرغبة بالقوة، لا تتوفر لديه عادة إلا طرق محدودة لإرضاء هذه الرغبة، بينما يمكن إرضاء الدافع للقوة والسيطرة لدى البالغ بالثروة أو بإنجاز براعة ذات قيمة أو بتقمص شخصية جماعية أو فردية تتوفر لديها هذه الصفة. فالدافع يتطور ويتعقد بمقدار ما تتنوع حالات الهدف وتتعدد. مع ذلك فإنه قد توجد لدى البالغين بعض الأهداف التي تُطوَّر بصورة ضعيفة. ذلك أن القلق غير المريح وغموض الهدف أو التردد إزاءه، هما الحالتان السائدتان في المجتمع الغربي المعاصر، وكثير من البالغين الكبار يتساءلون حول الطريقة التي ينبغي أن يسلكوها في حياتهم، وهي الحالة التي أدت إلى أن يتطور قليلاً دافع «معرفة

الذات»، يمثلها فيض من الصور الكرتونية التي تمثل رجالاً يتسلقون جبالاً ليسأل واحدهم معلماً متغضن الجبين «ماذا أريد؟».

التسلسل المراتبي للدافع: توجد الدوافع لدى الإنسان، شأنها شأن الأفكار، على شكل سلّم متسلسل الدرجات، وبشكل يكون فيه أحدها هو السائد في وقت من الأوقات. والواقع أن فكرة الموقع في سلم متسلسل الدرجات تقترب، إلى حد كبير من المصطلح الشائع شعبياً «الشاغل أو الهم» إذ تمر أوقات نكون فيها مهتمين كثيراً بهدف معين إلى حد أنه يصبح من المستحيل بالنسبة لنا أن نكبت أو نكتم هذا الاهتمام. وحتى لو نجحنا في استبداله بفكرة أخرى لبضع لحظات فإننا سرعان ما نجده وقد أزاح الزائر الطارئ جانباً ونصب نفسه من جديد أمام وعينا. إن الدوافع الرفيعة المركز في سلم المراتبية، في وقت من الأوقات، تجعل ممارسات الإنسان المباشرة نابعة من تلك الدوافع، كما تجعله يبحث عن الممارسات التي يحتمل أن ترضي هذا الدافع أو ذاك. لنتأمل هنا نتائج المراتبية المختلفة للدوافع لدى مراهقين في حفلة، أحدهما يتغلب لديه الدافع لمضاجعة جنسية، والآخر يتغلب لديه الدافع لجذب انتباه المجموعة. إن كلاً منهما سيراقب أشخاصاً مختلفين وأثناء السهرة سيفكر واحدهما بأفكار مغايرة لأفكار الآخر، كما سيكون رد فعل كل منهما محملاً بمقادير متباينة من الفرح أو العذاب حين تطفأ الأضواء.

كذلك فإن الدوافع تغير مركزها في سلم المراتبية إذا ما تعرضت لإحباطات متتابعة. فالطفل الذي يصاب دائماً بخيبة أمل في محاولاته التي يقوم بها لكسب عاطفة أبويه، يمكن أن يحول انتباهه لكي يرضي حقده على أنداده. إذ يصبح حينذاك ولا هم له إلا إيذاء الآخرين، بينما يصبح الدافع الخاص بكسب العاطفة الأبوية في مرتبة ثانوية

بالنسبة لدافع الحقد. والعادة هي أن لا يسود التفكير في وقت من الأوقات إلا بضعة دوافع فقط، وذلك لأنه من العسير أن يوزع انتباه الإنسان في اتجاهات كثيرة في نفس الوقت.

ورغم أن الإنسان يُدفع باتجاه عدد كبير من الأهداف المتباينة، بدءاً من الشهرة السياسية وحتى الانسحاب الرهباني من المجتمع، إلا أن هناك أربعة دوافع رئيسية يبدو أنها هي الأساس لعدد كبير من الدوافع الثانوية. وهذه الدوافع الأربعة ـ حل الغموض أو إزالة الشك، السيطرة، الحقد، والدافع الجنسي ـ تلعب دوراً هاماً في مساعدتنا على فهم سلوك الطفل في المدرسة. فهيا بنا الآن نتأمل كلاً من هذه الدوافع على حدة، مكرسين اهتماماً خاصاً لعلاقتها بمهمات التعليم.

الدافع لحل الغموض أو إزالة الشك:

إن أحد الدوافع الأولية لدى الإنسان هو أن يسعى لحل الغموض الذي ينشأ حين يواجه انحرافات عن مفهومه عن الحقيقة. فالناس يصنعون باستمرار، ومن خلال خبرتهم ذاتها، أفكاراً عما يعتقدون أنه يشكل الطبيعة الجوهرية للعالم. والطفل، شأنه شأن الكبير، ينسج تصورات عما يرى ويسمع ويلمس ويشم لتصبح هذه التصورات الطريقة التي يستخدمها العقل لترميز الواقع.

إذ لا يمر أكثر من عشرة أسابيع حتى يبدأ الطفل بإبداع تصور عن الوجه الإنساني وما أن يقوم بذلك حتى يضع عظيم إيمانه بالدقة الأساسية لتلك الفكرة وصحتها.

والإنسان يهيأ بحيث يعتقد أن «هناك ما هو كائن وهناك ما يجب أن يكون». لذا، حينما تُحدِث أية خبرة يمر بها الإنسان أي اضطراب

لفهم الإنسان عما يجب أن يكون فإنه يجد نفسه مدفوعاً لأن يواجه ذلك الاضطراب، وأن يجد الحل له.

مصادر الشك والغموض: إن أول مصدر من مصادر الشك هو الأشياء غير المألوفة، وعدم إلفة الشيء يعني أن هناك فرقاً بين التصور الذهني لجانب من جوانب الخبرة وبين واقعة محددة مشابهة ومختلفة عن التصور في نفس الوقت. ومن الممكن أن تحدث الواقعة المختلفة هذه في العالم الخارجي ـ رؤية حيوان غريب أو عدم ابتسام صديق ـ كما يمكن أن تقع داخل الجسم ـ شعور غريب في الصدر أو نبض شديد متقطع في الساعد ـ فتنبه هذه الحادثة الفرد وتولد لديه الشك. فإذا كان من المتعذر تفسير هذا الشيء غير المألوف أو التعامل معه، فإن من المحتمل أن ينشأ عن ذلك الخوف أو القلق.

وما أن يتم نشوء تصور ذهني لشيء أو واقعة ما ـ مثلاً، تصور الطفل الصغير لـ «الأم» ـ حتى يصبح الطفل يرى كافة الوقائع الأخرى في العالم انطلاقاً من أنها تمتُّ لهذا التصور أو لا تمتُّ له. وقد لا يكون لمعظم الأشياء ـ سمكة، زجاجة، شجرة ـ علاقة بالتصور الأصلي، إلا أنه سيكون هنالك جملة أشياء أقل عدداً ـ امرأة أخرى مثلاً ـ لها علاقة حميمية به. كذلك فإن كافة أشكال الأم المتغيرة ستبقى ذات علاقة واضحة بتصوره الأصلي عنها ـ ولو عمدت أم الطفل لتغيير تسريحة شعرها أو ارتداء ثوب غير معتاد أو إذا ما أصيبت بندبة في وجهها فإنها قد تصبح حافزاً مختلفاً بالنسبة له، إذ أن بعض سمات الأم تبقى هي ذاتها بينما تختلف بعض سماتها الأخرى، وهذه الاختلافات هي التي تجذب انتباه الطفل وتجعله يتيقظ، كما لو أن زناد بندقية قد صُلي استعداداً للإطلاق، أي أن الطفل يصبح حينذاك في حالة خاصة من التوتر والشك، ولا بد أن

يحدث شيء ما إذ يجب على الطفل إما أن يكون قادراً على فهم التناقض والاختلاف، أو أن يعمل وفقه، أو أن يغيره أو يزيله. فإذا ما استطاع الطفل القيام بأي من هذه الأشياء بسرعة، أي خلال بضع ثوان، فإن حالة التوتر المتيقظ تختفي ولا ينتج عن ذلك أي شعور حاد. لكن إذا ما عجز الطفل عن حل التناقض، فسيظهر لديه الخوف ويتدعم الحفز لحل لغز الغموض وتخفيف مشاعر الخوف المقلقة. أما الخطط الخاصة التي ينتهجها الطفل لحل مشكلة التناقض ولتسكين الخوف فإنها منوطة بتركيبة الطفل ذاتها وتاريخه الخاص.

أما المصدر الثاني للشك والغموض فهو عدم التطابق بين فكرتين أو بين فكرة وتصرف.

فالطفل الذي يؤمن بالله، مثلاً، يمكن أن يقول له أحد أصدقائه إن إيماناً كهذا أمر سخيف، أو الطفل الذي يؤمن أن والده حكيم وعظيم قد يسترق السمع لقريب من أقربائه وهو يحط من قدر والده ويشكك بفضيلته. وفي كلتا الحالتين نرى أن الطفل يصبح لديه اعتقادان متناقضان ويغدو غير واثق من مسألة أيهما يستحق التصديق وأيهما لا يستحقه. فهو لا يستطيع الاعتقاد بهما كليهما وعليه أن يفعل شيئاً ما للخلاص من الريبة والشك. إن كلتا الفكرتين تظهران على نفس الدرجة من الصحة. ويتوجب على الطفل أن يقرر أيهما الزائفة. وينتهي الصراع عادة إما بتغيير كل من الفكرتين تغييراً قليلاً وقبولهما كلتيهما على أساس أن كلاً منهما صحيحة جزئياً، أو بنبذ إحداهما على أساس أنها غير صحيحة. لكن، في بعض الأحيان، يحل الطفل النزاع، بكل بساطة عن طريق تجاهله للتناقض.

كذلك ينشأ عن التناقض بين المعتقد والسلوك التردد والشك. فقد يشعر طفل من الأطفال أنه شريف صادق. رغم أنه يكون قبل لحظة

واحدة قد كذب كذبة ما وهو قد يعتقد أنه شجاع رغم أنه يكون قبل لحظة، قد عبر الشارع ليتجنب زميلاً مشاكساً متسلطاً. وهكذا تلقى أفعاله ستاراً من الشك على ما يعتقده بنفسه، وبالتالي يحدث الالتباس والتردد. فإذا لم يستطع الطفل أن يحل الالتباس، ربما من خلال تبرير التناقض بطريقة من الطرق، فإنه سيصبح مضطرباً عاطفياً. بل إنه، وطبقاً لطبيعة التناقض، سيعاني من شعور بالقلق أو بالخجل أو بالإثم. إن كره الإنسان للتناقض بين معتقداته وسلوكه يدفعه لأن يختلق أسساً تبريرية لتصرفاته، وذلك لأنه إذا ما سمح لنفسه بالقيام بعمل واحد غير مبرر، مهما تكن آثار هذا العمل مفيدة، فقد ينشأ خطر حقيقي بأن يسمح لنفسه بالقيام بآلاف الأعمال غير المبررة. ولن يجد الطريقة التي يقرر بها، مستقبلاً، أي الأفعال قمينة بأن يظهر بها للناس، وأيها غير قمين. فالإنسان يحب أن يعتقد بأنه يتصرف من منطلق عقلاني مبرر وهو يرقب عالمه باستمرار كي يجعل هذا الأمر ممكناً.

وهناك مصدر ثالث للالتباس والشك هو العجز عن التنبؤ بالمستقبل، خصوصاً إذا كان الشك يتعلق بأحداث مزعجة يمكن أن تقع، مثل العقاب، الأذى الجسدي، الفشل أو الرفض. فحين يكون المرء غير قادر على التنبؤ بالمستقبل - أي حين لا يعرف ماذا سيقع من أحداث - فإنه لن يكون بوسعه معرفة ما هو السلوك والأوضاع الذهنية التي يجب أن يتخذها استعداداً لأحداث المستقبل. ونتيجة لذلك فإن من المحتمل أن تنشط توجهات غير متجانسة لديه. وأن يكون المرء غير واثق من عاطفة شخص آخر تجاهه يعني أن ينمو لديه معتقدان متناقضان في نفس الوقت (هي تحبني - هي لا تحبني).

كذلك فإن الشك حول متى ستحل كارثة نفسية بالإنسان، هو أحد أشد حالات الإنسان إقلاقاً. وإذا لم يكن باستطاعته أن يتجاهل هذا الشك أو أن يطمئن نفسه، فإن الخوف، أو القلق، سوف يتصاعد، إلى أن يصل غالباً إلى درجة من الشدة تمنعه من مباشرة أي عمل منتج، أو التفكير بأية فكرة مفيدة أخرى، وسيجد نفسه مدفوعاً دفعاً لحل الالتباس وإنهاء حالة الشك.

توضح لنا هذه الحالة تجربة مر بها طفل عمره سنتان، كان قد وضع ثياباً مغسولة لتوها في حوض المرحاض. وحين اكتشفت أمه ما فعل فقدت زمام نفسها وضربته بقسوة بل لعلها ضربته بصورة أقسى مما كانت تنوي. فبدا بكل وضوح أن الطفل قد فوجئ وذُعر فراح، بألم، يصرخ ويبكي لعدة دقائق. إنها تجربة مؤذية تسبب الصدمة لكن في اليوم التالي، وجد الصبي كومة أخرى من الثياب المغسولة لتوها فوضعها مرة ثانية في حوض المرحاض. ثم مضى بعدئذ إلى المطبخ حيث كانت أمه تشرب القهوة، مصلِّباً جسمه استعداداً للضرب على قفاه، وأعلن عما فعل، إن سلوكه في هذا الموقف ليس بالتأكيد من باب الانتقام لما ناله الليلة الماضية من عقاب. فلو كان كذلك، لما ذهب حينذاك ليخبر أمه بما فعل. وهو متهيئ للعقاب، بل إن الطفل قد أخافه الضرب البالغ القسوة الذي كان قد تلقاه من أمه، وهو بحاجة لأن يخفف من الالتباس والشك الذي نشأ في عقله. إن عليه أن يتوصل للحل، عليه أن يعرف متى تنزل السكين. لذا فقد قام بارتكاب الجرم مرة ثانية ليقدم نفسه للعدالة. لكنه في اليوم الثاني، كان يتحكم بزمان ومكان العقاب. إذ أن الأمر الهام بالنسبة له هو أن يخفف من الشك فيما يتعلق بنتائج اللعب مستقبلاً بثياب الغسيل، لا أن يتجنب الضرب المؤلم وكما يمكن أن نتوقع، بعد العقوبة الثانية،

سيتوقف عن إسقاط الغسيل في المرحاض. وذلك لأنه اكتسب المعلومات التي هو بحاجة لها.

وابن السنتين الذي يسحب الستائر أو يحمل المصباح إلى المطبخ أو يشبك نفسه فيما تحبكه أمه أو يلعب بالأغطية المكوية حديثاً، غالباً ما تنظر أمه إلى سلوكه باعتباره سلوكاً سيئاً، كما يصفه علماء النفس أحياناً بالعدواني. غير أن هذه الأفعال ليست دائماً نتيجة لدوافع عدائية تجاه الأم، بل قد تكون طريقة يلجأ إليها الطفل لاكتشاف ما هو صحيح وما هو خطأ، أو لاكتشاف نوعية رد الفعل لدى الأم، أو لتعلم كيفية التعامل مع أمه حين ينتهك قاعدة من قواعد النظام. إن السلوك السيئ هنا هو محاولة للحصول على بعض المعلومات عن أحكام وقواعد العيش. فالطفل ينظر عادة إلى أمه نظرة سريعة حين يكون في نيته أن يقوم بعمل، صحته موضع للريبة، سواء كان ذاك لمس مزهرية غريبة أو أخذ قضمة من الكعكة الخارجة لتوها من الفرن أو مشاكسة أخته الصغرى، وهو يريد أن يعرف هل ما يهم بعمله مسموح به أم غير مسموح به. وفي اللحظة الأخيرة، أي تماماً قبل قيامه بالعمل، يكون الشك قد تصاعد لديه إلى درجة تكفي لدفعه إلى القيام بالعمل.

كذلك فإن الشك فيما يتعلق بوجود الوالدين هو نقطة هامة بالنسبة للأطفال الصغار. ومن هنا، فإن «الخوف المرضي من المدرسة» هو إحدى المشاكل الشائعة الوجود بين أطفال الست سنوات. فالطفل الذي ينمو لديه فجأة الخوف من الذهاب إلى المدرسة، لا يكون، عادة، خائفاً من المدرسة بل من مغادرة المنزل. ذلك أن الطفل لا يكون. في هذه الحالة، واثقاً من أن أمه ستكون موجودة في المنزل حينما يعود من المدرسة.

كما أن الأطفال يجربون الحدود مع البالغين ليكتشفوا ما هو ممنوع وما هو غير ممنوع. إنهم يريدون أن يعرفوا قواعد كل لعبة أو مباراة، أو تعامل، بحيث يمكنهم أن يختاروا أفعالهم في المستقبل بصورة مضمونة وسليمة أكثر. وما إن يتمكن الطفل من تمييز الصواب من الخطأ، حتى يحاول أن يطابق سلوكه على ذلك المقياس لكي يبقى متحكماً بالالتباس والشك.

ردود الفعل تجاه الشك: رغم أن الشك غالباً يولد مشاعر مزعجة من الخوف أو القلق أو الإثم. فإنه لا يفعل ذلك إلا حين يعجز المرء عن تفسيره أو تبديله أو التأثير به إذاً فالعجز عن التغلب على الشك هو الذي يؤدي إلى المحنة وإلى المحاولات اللاحقة التي تهدف للوصول إلى الأهداف التي تؤمن بعض السيطرة على هذا الشك. وكثير من الدوافع العامة التي تعزى للناس من قبل علماء النفس أو الروائيين هي مشتقة من الدافع الأولي لحل الإشكال أو إزالة الالتباس وما ينتج عنه من عناء. فإذا كان باستطاعة المرء أن يحدث تغييراً في التناقض أو عدم التطابق الأولي ـ أي إذا كان باستطاعته أن يفسره أو يعدله أو يتجاهله ـ فإن الشك سوف يخف. ومن الممكن أن نرى إنهاء الإشكال هذا والتخلص من المحنة في كثير من المواقف. فإذا ما وضع رضيع ابن عشرة أشهر في غرفة غريبة وحيداً، فإنه، عادة، يصرخ باكياً. لكن إذا ما حبا هذا الرضيع إلى الغرفة الغريبة عنه، من غرفة مجاورة ـ وضعته فيها أمه فإنه لن يبكي. بل سيتطلع حواليه ويصبح في غاية التنبه والحذر ـ ثم يحبو عائداً عبر الباب المفتوح إلى حيث أمه. ورغم أن الموقف، من ناحية موضوعية، هو ذات الموقف، أي أن الطفل يجد نفسه في غرفة غريبة، إلا أن الطفل في المثال الأول، يجد نفسه عاجزاً عن فعل أي شيء في البيئة غير

المعتادة، بينما يجد في المثال الثاني أن بإمكانه القيام بعمل فعال حين ينتبه إلى التناقض والاختلاف، إن باستطاعته أن يحبو عبر الباب عائداً إلى أمه. وهذا الفعل بحد ذاته يصدُّ الخوف ويمنعه.

وبصورة مماثلة، فإن ابن الربيع الواحد الذي يراقب أمه وهي تمشي مبتعدة عنه إلى غرفة غريبة، لن يصرخ باكياً إذا كان يستغرق اهتمامه نشاط من النشاطات. أما إذا كان ساكناً لا يفعل شيئاً فإنه سيبكي. ذلك أن الشك لا يفضي به إلى الخوف إلا حين تنعدم ردود الفعل الجاهزة التي يتغلب بها على الشك أو تحيد باهتمامه عنه. إن هذه الملاحظات البسيطة عن سلوك الطفل تكشف لنا مبدأ أساسياً يتعلق بالقلق والسيطرة عليه. فالإنسان يجد نفسه باستمرار في أماكن غير مألوفة، لكن ما إذا كان سيسيطر عليه الخوف أو سيندفع للقيام بعمل دفاعي ما ضد ما يشك به، إنما هو أمر منوط بما إذا كان يرى مخرجاً وما إذا كان يعتقد أن باستطاعته الوصول إلى ذلك المخرج خلال زمن معقول أم لا.

لا يكون الشك دائماً مصحوباً بمشاعر مزعجة من القلق والاضطراب. ففي كثير من الحالات ينتج عنه إحساس حاد سار يستدعي أن نسميه الإثارة.

أما العوامل الحاسمة التي تحدد ما إذا كان هذا الناتج إثارة أو قلقاً فإنها، أولاً، تتعلق بما إذا كان يتوفر لدى الشخص إجابات جاهزة للتعامل مع الشك أم لا، وثانياً، ما إذا كان الشك ذا منشأ ذاتي أو مفروضاً فرضاً على الفرد ولا يكون متوفراً لديه رد فعل للتغلب عليه. بينما تحدث الإثارة حين ينشأ الشك من داخل الشخص ويكون متوفراً لديه رد الفعل الذي يمكن أن يزيله به؟

إن لهذا التمييز بين الشك النابع من داخل الفرد والشك المفـروض عليه من الخارج دلالات ذات أهمية كبيرة. فالكلاب تـصبح يائـسة في موقف إشكال بسيط تعاني فيه من الصدمات الكهربائية التي لا يمكنـها مبدئياً، أن تتفاداها مهما فعلـت. ثم تـصبح في نهايـة الأمـر مستـسلمة كلياً، وحين تُجرى عليها تجارب فيما بعد، ضمن شروط يمكنها فيهـا أن تتصرف لتفـادي الـصدمات المؤلمـة، فإنهـا تـستمر في الاسـتلقاء مستسلمة. إذ تكون على ما يبدو، قد تعلمت أنـه لـيس بوسـعها فعـل شيء، ولذا فهي لا تحرك سـاكناً كـي تحـل المـشكلة الـتي تواجههـا (سيجمان ومايز 1967).

إذاً الشك الذي تـصاحبه الإثـارة ينشأ مـن تقـدير المـرء للفاعليـة المحتملة لجملة من الاستجابات الموجهة باتجاه هدف من الأهـداف. بينما الشك الذي يصاحبه القلق ينجم عن عدم توفر أي استجابة يمكن الرد بها على التناقض. وهكذا فإن الشخص يبحـث عـن الـشك حـين يكون باستطاعته التعامل معه ويتجنبه حين لا يكون باستطاعته التعامـل معه. لذا فإننا لا ننكر الحقيقة الواضحة وهـي أن الإنـسان يبحـث عـن التحـديات والخـبرات الجديـدة دائمـاً رغـم أن هـذا يبـدو، للوهلـة الأولى، وكأنه نفي للنظرية القائلة بأن إزالة الشك دافع أولي.

الواقع أن الإنسان لا يبحـث عـن المغـامرة والأفكـار الجديـدة إلا حين يعتقد أن لديه جملـة مـن الأفعـال والأفكـار المناسـبة لمواجهـة التحدي. وقلما يبحث عن الجديد حين يعتقد أنـه لا يمتلـك الوسـائل التي تمكنه من التعامل معه.

إذاً حـدوث القلـق أو الإثـارة يتعلـق، تمامـاً، بجاهزيـة الأفعـال والأفكار للتغلب على الحدث المشكوك فيه. والإنسان يبحث عن هـذا النوع من الشك والالتباس لأنه يستمتع بقهره والتغلب عليه.

يمكن أن نرى أشد أشكال الوقاية من الشك تطرفاً، في سلوك المصاب بانفصام الشخصية. فهذا المصاب ينسحب بشدة من عالم الآخرين ويخشى من الاحتكاك النفسي أو الجسدي بهم. إن كل فعل من أفعاله يضج بالخوف الذي يسكنه من فكرة الاقتراب من أي شخص آخر. وحين تتملكه الرغبة في أن يتحدث عن مشاعره، نعلم أنه انفصل بجسمه المادي عن ذاته النفسية، إنه يدرك أن ما ندعوه (الأنا) هو جزء لا يتجزأ من وجهه أو أطرافه أو جذعه. ولذا يتسم حديثه باللا معقولية وغالباً ما يكون عبارة عن جمل مفككة لا معنى لها. فالمصاب بانفصام الشخصية قد يجيب على سؤال لطيف من نوع «كيف هو شعورك اليوم؟» بكلام مبهم من نوع «شعور، وعور، برتقال، فطائر، إنني أقطع لك قطعة لأساعدك على العيش».

لقد كتب عالم الطب النفساني ر.د.لاينغ أن من الممكن أن نفهم هذه الأعراض على أنها رد فعل متطرف على أشد مصادر الشك التي يمكن لكائن إنساني أن يعاني منها. فالمصاب بانفصام الشخصية يخشى أن يقضي عليه الآخرون وكذلك أن يقضي هو على الآخرين. وهو لا يرغب في حدوث أي من هذين الأمرين، كما أن إحساسه بذاته هش إلى درجة تجعله يعيش في حالة خوف دائم من أن اقتراب أحد منه قد يفقده كل ما تبقى له من ذاته، وإذا ما حدث وأظهر له أحد الناس أدنى بادرة من بوادر اللطف، فسيغدو واثقاً من أنه سينْحل في الشخص الملاطف ليبتلعه هذا كلياً.

وبما أنه يعتبر نفسه كائناً شريراً فهو يخشى إذا ما أقام علاقة مع شخص آخر، من أن يؤذيه أو يقضي عليه.

والمصاب بانفصام الشخصية يتكلم بصورة غير منطقية كي يتحاشى فهم الناس له. فحين يُفهم يعني أن يغدو معروفاً وهذا قد

يغري الآخرين في التقرب منه، لذا فإن لكلامه «المعتوه» وظيفة يؤديها، ألا وهي إبعاد الآخرين، ما أمكن، عنه.

تكون مخاوف المصاب بانفصام الشخصية شديدة وشكه عميقاً إلى درجة أن الوسيلة الدفاعية الوحيدة التي يستخدمها للوقاية منها هي في أن ينكر وجوده ذاته. فهو قد يقتل نفسه كي لا يتيح المجال لشخص آخر أن يفعل ذلك قبله والدفاع العجيب الذي يلجأ إليه المصاب بهذا المرض يشبه إلى حد ما الدفاع الذي لجأ إليه الصبي الذي أسقط الغسيل في المرحاض ثم أعلن عن جريمته. إذ أن الطفل شأنه شأن الانفصامي، وضع نفسه قيد التحكم أو «رهن الأمر»، رغم أن الثمن، إذا عبرنا عن ذلك بلغة الألم الجسدي، كان باهظاً.

لقد أدت الحقيقة القائلة بأن الناس الآخرين هم مصدر شك للإنسان الحديث أكثر من البيئة الطبيعية، إلى تنامي الدوافع المتعلقة بالناس المحيطين. ولعل من غير المدهش أن نقول إنه خلال الأربعة آلاف سنة الأخيرة، راح الاتجاه لاعتبار الناس، وليس الشياطين أو الأرواح أو السموم أو الأعشاب أو النزوات الجسدية، هم السبب الرئيسي للأمراض العقلية. ومن هنا فإن الأطباء النفسانيين الحديثين يعتقدون أن معاملة الأم لطفلها أو الظروف الاجتماعية التي يعيشها الطفل في المدينة هي صاحبة الدور الحاسم في إحداث عنف الطفولة أو انفصام الشخصية لدى الكبار، في حين كان الطبيب الإغريقي أو طبيب القرون الوسطى يضع اللوم في تلك الإصابات على قوى غير مشخصة أو قوى شيطانية أو روحية.

الدوافع الثانوية: إن كلاً من مصادر الشك هذه ـ التناقض، عدم التطابق، عدم إمكانية التنبؤ ـ يقود إلى الدافع الأولي لإيجاد الحل له بطريقة من الطرق. وهناك طرق كثيرة لإنجاز هذا الهدف وهي تتفاوت

بتفاوت السن والثقافة وتاريخ الشخص ذاته. ذلك أن بعض الأطفال يتعلمون أن البقاء قرب أحد الأبوين يخفف من الشك والالتباس، مثل هؤلاء الأطفال يدعون بالاتكاليين التبعيين. في حين يحاول آخرون أن يكسبوا ثناء على لوحة رسموها أو تقدير مدرسي (جلاء) أو غرفة نظفوها، فيقال عن هؤلاء الأطفال أنهم يسعون لإثارة الاهتمام بهم وللتميز. كذلك فإن من المحتمل أن يكون الشك أحد دوافع الرغبة في السيطرة والسيادة فحين يشعر الطفل أنه تابع لشخص آخر، يسيطر عليه الشك حول متى يمكن أن يطلب الشخص المسيطر منه طلباً أو متى يكرهه على فعل شيء ما. أي أن دور التابع يتضمن دائماً، من الشك أكثر مما يتضمنه دور المسيطر، ومن هنا فإن معظم الناس يبتغون أن يقوموا بدور المسيطر على الآخرين.

تدعى الرغبة بالثناء أو السيطرة أو التقرب من الآخرين ـ وما يصاحبها من أفعال ـ تلك الرغبات التي تنشأ عن الدافع الأولي لإيجاد حل للالتباس والشك، باسم الدوافع الثانوية، وبما أن معظم الكبار قادرون على مساعدة الطفل فيما يتعلق بتخفيف الشك، فإن الأطفال، عادة يودون أن يقيموا علاقات حميمة مطمئنة معهم. لكن بعض الأطفال يتعلمون الابتعاد عن الكبار حين يكونون قلقين مرتابين، وذلك لعدم توفر الخبرة لديهم في جعل الكبار يساعدونهم من أجل التحكم بشكهم وخوفهم أو لعدم تأكدهم من الطريقة التي يمكن أن يعاملهم بها الكبار يعتبر الاستغراق في نشاط من النشاطات طريقة أخرى لتسكين الشك وتخفيفه. ففي إحدى التجارب البارعة، أمكن فيها تعليم القردة أن يضغطوا على عتلة لتجنب صدمات كهربائية مؤلمة. وحين أوقف المجرب فيما بعد الصدمات، لفترات طويلة من الزمن، راحت القردة تضغط على العتلة بصورة أكثر تكرراً

من الوقت الذي كانت فيه الصدمات موجودة. أي أنه أصبحت الصدمات حادثة مشكوكاً في أمرها، باتت القردة تلجأ للإجابة التي كانت أشد فعالية في الماضي ـ ألا وهي ضغط العتلة. (ستريتش وجماعته، 1968).

فالفعل الموجه باتجاه هدف ما، يبتعد بالذهن عما يفكر فيه ويسقط قلق وضيق الخوف. وإيماننا بالقيمة العلاجية للعمل مبني أساساً على هذه الفكرة.

كذلك فإن هذا المبدأ يساعدنا على فهم سلوك المتعلمين والمدراء الذين يواجهون الحرج بسبب انتقادات الآباء والأمهات فيركزون على الممارسات المدرسية والإخفاقات الظاهرة. إذ يكون المربي هنا قلقاً لأنه غير واثق مما يتوجب عليه فعله. وهذا القلق يفضي؛ لأن يغدو ولا شاغل له، إلا أن يتوصل بشكل من الأشكال للتغيير، كطريقة لتخفيف الحرج.

كما تنتظر كثير من الأجهزة المدرسية الإعلان عن أي منهاج دراسي جديد بشوق ورغبة، ليتبع ذلك مقدار كبير من الانشغال والعمل. فالمنهاج الجديد يبقي المعلمين والمدراء والنظار مشغولين. إنهم دائماً يقومون بعمل شيء ما، مما يجعل قلقهم، نتيجة هذا النشاط، خامداً وساكناً، وكما يمكن توقعه، فإن كثيراً من المعلمين والمدراء ينمو لديهم الدافع لوضع مناهج جديدة. وذلك لأن عملية وضع المناهج بحد ذاتها، بالإضافة إلى إكمالها وتنفيذها وتقييمها وإلغائها بعدئذ مرة ثانية، يخفف الشك لديهم ويصبح هدفاً جذاباً بحد ذاته.

فقد تكون المعلمة الشابة قلقة مضطربة بسبب تقدم تلامذتها الضعيف، أو الضجة في الغرفة، أو بسبب الولد الفوضوي في المقعد

الأخير. وهي مهيأة لأن تلجأ لحلول بسيطة لـذا فـإن حـل التمـارين أو إرسال الطلاب إلى مكتـب الإدارة، أو محاولـة تطبيـق برنـامج قـراءة جديد، كلها قد تبدو أجوبة معقولة لمـشاكلها، لكـن المعلمـة تـشغل نفسها بإتقان المنهاج وتقديمه إلى صفها. إذ أن الانـشغال في المنـهاج يبعد انتباهها ويحرفه عما تعانيه من شك وقلق، فتشعر بالتحسن فيمـا يتعلق بعملها. أما إذا بقـي اضـطرابها علـى حالـه فإنهـا ستبحث عـن إجراءات تربوية جديدة تطبقها بشكل نظامي حينما تشعر بالضيق. ومع الزمن ستجد نفسها وقد نما لديها دافع لهذه الفعالية والنشاط.

إننا بكلامنا هذا لا نقصد القول إنه ليس لتغيير المناهج قيمـة بحـد ذاته. فالمناهج الجديدة تساعد وتفيد، وإذا مـا كانـت ناجحـة، فإنهـا تجعل المعلمين أكثر رغبة في أن يقدموا أفكاراً جديـدة بـل وحـتى لـو كان المنهاج الجديد ليس أفضل من سابقه فإن الانهمـاك العـاطفي في إيجاد هذا المنهاج والتمكن منه، يخفف مـن شـك المعلـم وسـيجعله ينظر إليه باعتباره مفيداً، ومن يقول العكس؟

لا يختلف حب الطفل للعب عـن حـب المعلـم لابتكـار المنـاهج الدراسية وتغييرها. فالأطفال الـصغار عمومـاً، لا يحبـون أن يجلـسوا ويفكروا. بل يسعون بكل نشاط للبحث عن التنوع والتغيير في خبراتهم وذلك من خلال ألعابهم. ورغم أن هناك مـن الـشك في عـالم الطفـل بمقدار ما في عالم الكبار ويزيد، إلا أنه يوجد لدى هؤلاء عادة ذخيرة من المعرفة أغنى وأكـبر تمكّنـهم مـن أن يحللـوا شـكوكهم ويطمئنـوا أنفسهم. أما الطفل فهو أقل قدرة على استعمال هذه الوسـيلة الدفاعيـة القائمة على التحليل الفكري، لذا فإنه يختـار اللعـب الـذي يمكـن أن يستغرقه كلياً إلى حد أن يمنعه، بصورة فعالة، من أن يستقر طويلاً على شكوك تحمل له الضيق. فخلال فتـرات العمـل الطويـل في المدرسـة

يواجه الطفل الكثير من منابع الشك ومصادره. لكنه يعرف أن ألعاب ما بعد الظهر، بأحكامها وقواعدها الثابتة، ليست إلا ساعات من الهروب بعيداً، فيظل وكله شوق لأن تأتي فترة ما بعد الظهر كي يبدأ اللعب.

على أن مدارس العلاج النفسي المتنوعة تقدم لنا مثالاً آخر عن الطريقة التي يمكن بها للانغماس في فعالية من الفعاليات أن يخفف من القلق ويسكنه. ويبدو أن كل مدرسة من مدارس العلاج النفسي تبرع في حالات معينة من المرض والمرضى. مع ذلك فإن الوسيلة التي يستخدمها كل نهج للوصول إلى النتائج المرجوة تختلف عن الوسائل الأخرى اختلافاً كبيراً. لنتأمل قضية معالجة امرأة تخشى من الزحام. فهذه المرأة تشعر، في كل مرة تجد نفسها في الزحام، بأن قلبها يخفق بسرعة وأنفاسها تضيق وراحتيها تفرزان عرقاً غزيراً، ويتملكها الرعب، فإذا ما ذهبت لعيادة طبيب تحليل نفساني، فإنها قد تقول له، بعد عدة جلسات، أنها تخشى من أن تفقد فجأة زمام نفسها، وتتعرى أمام الناس. وحين يطمئنها أن باستطاعتها أن تتحكم بمثل هذه الدوافع وأنه ليس ثمة ما تخشاه، مقترحاً عليها أن تقول لنفسها الشيء ذاته حين تكون في قلب الزحام، فإن المرأة تقتنع بتفسير الطبيب، لأنه يطابق فهمها السائد عن شخصيتها ونظريتها عن الحياة العقلية.. وفي المرة القادمة حين تجد نفسها في الزحام وتشعر بالاضطراب يتصاعد في داخلها، تتذكر تفسير الطبيب وتغرق في التفكير فيه، مطْمئِنة نفسها أنها قادرة على كبح الدافع الذي تشعر به ملحاً عليها لأن تتعرى أمام الناس. ومع استغراقها في هذه الأفكار فإن قلقها يتناقص. ذلك أن «تفكيرها بالتفسير» يستقطب كل اهتمامها وبالتالي فإن خوفها يقل. وهكذا تشعر المرأة بالتحسن ويقتنع كل من الطبيب والمريضة بصلاحية التفسير الذي أدى إلى الشفاء.

لكن قد تأخذ هذه المرأة موعداً من اختصاصي حديث بمعالجة السلوك بدلاً من طبيب نفساني، فيقول لها هذا الطبيب إن مخاوفها هي ردود أفعال شرطية للزحام. وليس من الضروري أن تعلم لماذا تنمو مثل هذه المخاوف أصلاً، بل الأساسي بالنسبة لها هو أن تحطم هذه العادة الشرطية، أن تخلص نفسها من هذا الشرط وقد يقول لها إن التخلص من الشرط هذا أمر يمكن تحقيقه بواسطة تعلم الاسترخاء حين يكون المرء في حالة عصبية. حينذاك يصبح شعور الاسترخاء هو الاستجابة الشرطية لرؤية الزحام، وبالتالي يتم بهذه الطريقة القضاء على الخوف. فالطبيب يقترح أن إحدى الطرق التي تجعل المرء أكثر استرخاء، هي ضبط التنفس، ويعلِّم المريضة مجموعة من تمارين التنفس التي يجب أن تلجأ إليها حين يداهمها الخوف، فتؤمن المرأة بوصفة الاختصاصي المعالج، لأن اقتراحه يوافق فهمها النظري لسبب ما تعانيه من أعراض. وفي المرة التالية، حين تجد نفسها في قلب الزحام ويبدأ الخوف بالتزايد في أعماقها، تذكر نفسها باقتراح الطبيب وتبدأ بتركيز انتباهها على تنفسها وضبطه، ومع تركيز انتباهها هذا واستقطابه كلياً لإنجاز مهمة تحقيق الاسترخاء، فإن خوفها ينحسر وقلقها يتلاشى طالما ظلت مركِّزة انتباهها على تنفسها.

إن التشابه الأساسي بين هذين الإجراءين العلاجيين هو أن المريضة، في كلتا الحالتين، آمنت بفعالية التصرف المستحوذ على الانتباه أو سلسلة التفكير المستحوذة على الانتباه وقامت بالتنفيذ فعلاً. وقد كان التصرف يقتضي التركيز مما جعل من العسير بالنسبة للمريضة أن تستقر على مشاعر القلق. وهكذا فإن من المحتمل أن تكون القاعدة الأساسية للشفاء في كلتا الحالتين ليس العلاج بحد ذاته، بل حقيقة أن المرأة نفذت صيغة معينة وهي مؤمنة بأنها

ستساعدها. إذ يمكن للاختصاصي المعالِج أن يقول للمرأة أن تفكر بالله وأن تقرأ الإنجيل أو أن تنجب طفلاً أو أن تحب، أو أن تقضي عطلة في البحر الكاريبي أو أن تعمل من أجل حقوق الإنسان. فإذا ما آمنت المرأة بعقلانية ومبررات أي من هذه الاقتراحات ـ أي إذا آمنت أن الأفعال المقترحة يمكن أن تسكن خوفها ـ وإذا ما وثقت بالطبيب واتبعت نصائحه فإن من المحتمل كثيراً أن يزول قلقها.

لقد أثبت الأستاذ س. فالينز أن المرأة التي تؤمن بأن سرعة نبضها لم تتغير حين تنظر إلى صور أفاعٍ خطيرةٍ، فإنها بالتالي ستظهر نسبة أقل من الخوف تجاه أفعى حية. ومن المفترض، تفسيراً لذلك، أن استنتاج المرأة التي هي قيد التجربة، بأنها لم تكن خائفة، ينبع من اعتقادها أن النبض الثابت يعني عدم الخوف. رغم أن الدليل على أن نبضها كان ثابتاً لم يأت من جسمها، بالفعل، بل جاء من شريط تسجيل.

إن دراسة الأنواع المختلفة الكثيرة للطرق «العلاجية» المستخدمة في مختلف المجتمعات، تدل على أن العنصر الشافي الأساسي في ميدان المعالجة النفسية إنما هو القضاء على الشك من خلال جملة الطقوس التي تستحوذ على إيمان المريض. فأبناء المجتمع البيروفي الجبلي يؤمنون أنه إذا ما استطاع شخص مريض نفسياً، وبمساعدة أحد المعالجين، أن يبرهن عن شجاعته حين تتملكه هلوسات بأن أفعى (بوا) عاصرة تدخل جسده، فإنه ولا بد سيكون، عاطفياً، قوياً إلى درجة تكفي لشفائه من مرضه النفسي.

وبين قبيلة اليوروبا النيجيرية يعمل المعالج ـ الذي يدعى بابالوا ـ بطريقة تشبه كثيراً طريقة الطبيب النفساني الأمريكي. فهو يفسر كل مرض ويوصي بالعلاج بأن ينسب الأعراض للخرافات والأساطير،

أكثر مما ينسبها لصدمات الطفولة المبكرة، مثلما نفعل نحن في الولايات المتحدة. فقد يقول المعالج للمريض إنه أصيب بمرض معين لأنه مقدر عليه أن يكون عرافاً إلا أنه أخفق في تحمل مسؤوليته. وسيكون بإمكانه أن يشفى إذا ما دخل مذهب العرافين وباشر حياتهم. وهذه المباشرة ستستنفذ كلياً طاقات المريض لأنه يجب أن يحفظ غيباً مقاطع طويلة من الحكايا الشعبية والشعر (الأمير، 1968). وفي اليابان هناك أسلوب جديد للعلاج النفسي يدعى علاج موريتا، بات له أنصار وأتباع. يتكون النظام العلاجي لهذا الأسلوب، من فترة أولية قصيرة من الراحة الإجبارية يتبعها عمل. ويقال للمريض إن عليه أن يقيّم نفسه انطلاقاً من نتاج عمله وليس انطلاقاً من أعراضه المرضية (إيوي ورينولدز، 1970).

يطبق المريض في كل طريقة من هذه الطرق العلاجية ـ التي تبدو فعالة بصورة متساوية ـ إيديولوجية ومجموعة من التصرفات التي يؤمن أنها تساعده. وبما أن كافة ثقافات الشعوب تختلف عن بعضها البعض فيما يتعلق بنظرياتها المحلية عن الأمراض العقلية. فإن النظم العلاجية الخاصة التي تختارها تختلف هي الأخرى. غير أن القيمة الشفائية للعلاج في كل حالة. يبدو أنها ترتكز على نفس الأسس ـ تبني مجموعة متماسكة من الأفكار والقيام بمجموعة من التصرفات التي يؤمن المريض بأنها ستساعده على الخلاص من محنته النفسية.

هذا وإن المؤسسات الاجتماعية القائمة في معظم المجتمعات هي عبارة عن إجراءات منظمة بشكل مناسب لتأمين صيغ عمل قادرة على التعامل مع الشك والتغلب عليه. ففي مجتمعنا، يعتبر الزواج والعمل والمدرسة مؤسسات قادرة على تأمين مشاغل معقدة وذات طقوس معينة تستحوذ على اهتمامنا، وتحولنا بعيداً عن الانشغال بالتناقضات

اليومية والتضاربات والشكوك التي يمكن تفسيرها أو التأثير بها بسهولة. كذلك، فإنه غالباً ما يستخدم السلوك الجنسي بصورة لا شعورية لحل إشكال ما أو إزالة شك ما، وذلك لأنه يمكن لعلاقة حب أن تستغرق جل اهتمام إنسان، شأنها شأن مشروع عمل أو توظيف أموال في سوق البورصة أو قيادة اليخوت أو رعاية ثلاثة أطفال صغار. فكل صيغة من هذه الصيغ تسد حاجة الإنسان الحيوية للاستغراق في نشاط من النشاطات يمكن به التحكم بالشك. وفيما يلي نقرأ ما كتبه طالب جامعة في السنة الثانية عانى من هذا التوتر الحاد: «إنني أخشى من التوقف عن الدراسة أو الذهاب إلى الصف، وذلك لأن الدراسة تجعلني بمأمن من القول «إلى الجحيم بكل شيء».. وحينذاك ماذا سيحل بي؟ إنني خائف من عدم الإيمان بشيء».

فشل الحلول التقليدية: تفشل كثير من طرقنا التقليدية التي نعامل بها الشك، لأن نسبة كبيرة من الناس باتت لا تؤمن بجدواها، فالشباب يعانون من كونهم يعرفون كثيراً من الناس الذين يشعرون بأنهم يشبهونهم إنما لا يشاركونهم بمعتقداتهم فيما يتعلق بالطقوس التي تشفي من الأمراض. هذا التناقض بالذات خطير للغاية بالنسبة لجدوى إيديولوجية من الإيديولوجيات أو صيغة من الصيغ السلوكية. لذا يقع بعض طلاب المعاهد والكليات في أشراك اللامبالاة، إذ يصطدمون بمصادر الشك الثلاثة جميعاً ـ المستقبل غير القابل للتكهن، الأحداث الغريبة، ومن ثم الشك بالحقائق البسيطة التي لقنهم إياها آباؤهم ـ وذلك دون أن يكون لديهم مجموعة فعالة من الأفكار والتصرفات التي يمكنهم بواسطتها حل هذه الألغاز.

إن لا مبالاة الشباب تجاه الأهداف التقليدية، تلك اللامبالاة المتجسدة في المدرسة والعمل، تتزايد إلى الحد الذي يعتبره جيل

الكبار حالة تنذر بالخطر. والحقيقة أن هناك عدة أسباب لهذه اللامبالاة تجاه القيم القديمة. فالاعتقاد بأن العلم والتكنولوجيا قد جلبا من الدمار والتلوث للبشرية أكثر مما جلباه من فائدة ومنفعة، قد أفسد على كثير من الناس حياتهم. وليس هناك من سبب يدعو الطالب لأن يعمل كي ينال درجة تفوق في سنته الدراسية إذا كان قد قرر ضمناً إهمال مسألة التخرج من المدرسة ـ وإذا كان النجاح أو عدم النجاح سواء لديه وكان يتوقع ألا يشعر بأي ألم إذا ما رسب في صفه. إن المساواتية المتضخمة في مجتمعنا تشطر الحوافز، الخاصة بالمركز الاجتماعي والنفوذ، التي كانت دائماً قوة دافعة باتجاه العمل، وتمزقها.

وإذا ما بدا لليافع أن المركز والاعتبار الاجتماعي شيء فارغ، وأن يكون من النخبة أمر سيء، فإنه سيسهل عليه كثيراً إهمال موضوع الدرجات، وذلك لأن الطلاب من كافة الأعمار، يعتبرون الدرجة وسام حسن سلوك يستخدم في الاستعراضات أو كبطاقة مرور للصالونات الرفيعة السامية أكثر مما هي تقرير موثوق به يحدد حالة خبرتهم. ومن هنا تفقد الدرجات أهميتها واعتبارها، ويجد الطلاب أن من الصعب عليهم أكثر وأكثر أن يبرروا عملهم وتعبهم للحصول عليها.

وهناك دائماً ضغط شديد من الأنداد، مضاد لفرط الحماسة في الدراسة، باعتبار أن فرط الحماسة هذا يدل على خضوع الطفل للمعلم. ومما زاد الطين بلة طريقة التعليم القائمة على الأسئلة والأجوبة وعلى أن العمل المدرسي لا علاقة له البتة بالأزمات الأخلاقية للمجتمع. فتطويق عاطفة الطفل في المدرسة دليل ثابت على نقص الاهتمام بقضايا الحاضر الوثيقة الصلة به.

والآن نصل إلى لب المشكلة وجوهرها. فإذا ما كان لـدى الـشاب هدف آخر يحل محل المدرسة والمهنة، فإن الخطر سيكون أقل، لأنه لن يبقـى هنـاك مجـال للامبـالاة. بيـد أن الأمـر لـيس كـذلك، إذ أن الشباب يبحثون عن بـديل مجـد. وقـد أصـبحت الرغبـة في أن يختـبر المرء عمق وقوة إمكانياته العاطفية بديلاً من هذه البـدائل. لـذا يـسعى عدة طلاب لكسب الشعبية في نطاق المدرسة ودائرة الكلية.

كما أن إمكانية توفر العقاقير بسهولة جعل المباراة في هذا المجـال مثيرة وتستحق المـشاركة فيهـا. فكـثير مـن الـشباب يـسألون أنفـسهم السؤال الذي لم تكن الأجيال الأولى تفكر أبداً به وهو: «كم من اللطم والتمدد يمكن لمجنّي العاطفي أن يتحمل؟» ومـن المحتمـل أن يـشتد الدافع لقهر هذا التحدي خلال فترة قـصيرة. لأنـه سـرعان مـا تُـستنفد حدة وتنوع الخبرة بمجملها كي يتضح الجواب على الـسؤال الأصـلي ويـزول الـشك أي يكـون قـد عـرف مقـدار صـلابة ذاتـه الداخليـة أو هشاشتها. بل أكثر من ذلك، هو أن العقاقير لا تمكـن الطالـب مـن أن يهـرب مـن الحقيقـة الناصـعة، وهـي أنـه لا يـستطيع العـيش إلا في الحاضر، لذا ينبغي عليه أن يبدع عالماً من الأحلام. وقـد كتـب أحـد طلاب الجامعة في إحدى غيبوباته مع عقار الـ ل.س.د، يقول:

«حتى في أحلك لحظات التجربة كان علي أن أتمسك بالأمـل في أنـه من بين كل تلك الفوضى سيكون بالإمكان الاحتفاظ بشيء مـا مـن قيمـة الحياة. وغالباً ما كنت أفكر أنه إذا ما تلاشى هذا الأمل، فـإني سأستـسلم كلياً، وربما لن يعود بالإمكان شفائي. فعلينـا جميعـاً أن نـؤمن بـشيء مـا ونتمسك به حتى وإن كان بغيضاً». (غوثال وكلوس ص 146).

وهناك هدف ثانٍ يكـسب أنـصاراً وأتباعـاً هـو البحـث عـن الـشرف والصدق في التعامل مع الناس. لذا يتم تجنب أي عمـل يحمـل في طياتـه

أدنى شكل من أشكال التصنع والتكلف لأنه يحول دون تحقيق تماس حقيقي مع الآخرين ويتجرد من إنسانيته لكنه يصطنع مواقف غير طبيعية لأناس لا يحبون لعبة الإدعاء والتظاهر. والواقع أن هذا المبدأ الأخلاقي أكثر قابلية للتطبيق، لأنه نابع من أعماق الإنسان، ونظراً لأنه، من جهة أخرى، لا يمكن الوصول إليه، فهو، دائماً، مزركش بالشك ولذا يلبي المطلب الرئيسي للاستمرار والديمومة. لكنه، لحسن الحظ، دافع يشفي أكثر من التنافس الفردي الذي كان يستأثر بطاقة الأجيال الأولى جميعاً. وإذا ما استطاع مجتمعنا أن يغذي هذا المولود الحديث، فقد يتمكن عشرون مليوناً من فتياننا الشباب أن يجدوا الأخلاقية المريحة والمناسبة التي ستكون هي السم القاتل لمرض السأم المعدي الذي ما انفك يستشري أكثر وأكثر في بنى مؤسساتنا الاجتماعية كل يوم.

لكن حين يندفع المرء للتخلص من الشك فإنه لا يكون محروماً مما يدعى باليقين، بنفس المعنى الذي يكون فيه محروماً من الدفء حين يبرد، أو الماء حين يعطش. فالشك النفسي يتصف بطريقة معينة من انتظام الأفكار وتصاحبه حالة نفسية من «التنبه»، تتأصل فيها قابلية التغير ويتبعها عادة نشاط العمليات الذهنية التي تؤدي إلى تنظيم مغاير للأفكار وتحلل حالة التنبه. والتنظيم الجديد ليس تخفيفاً ولا قضاء على التنظيم الأول بل هو جملة مغايرة تماماً من الأفكار. فبعض الناس قد يشعرون أن عبارة «إزالة الشك» هي شيء دفاعي وأنها تدل على أن المرء يكره ما هو مجهول ويهرب من التحديات الجديدة. والواقع أن اختيار الكلمات هو مسألة ذوق. فإذا ما أخذنا بعين الاعتبار ندرة الحقائق المتوفرة حول هذا الموضوع، فإن عبارة «دافع المعرفة» يمكن تماماً أن تكون البديل لعبارة «دافع إزالة الشك»، ورغم أن العبارة الأولى أكثر تملقاً ومداهنة للإنسان من الثانية، فإن المنطق ومضامين الحجة تبدو لي متماثلة تقريباً.

دافع التفوق:

يرتبط دافع التفوق ـ أي الرغبة في أن يزيد المرء من معرفته أو مهارته أو موهبته ـ بدافع إزالة الشك. مع ذلك فإن هناك نقطتي خلاف أساسيتين، أولاهما هي أن دافع التفوق ينشط حين ينشأ لدى الشخص تناقض بين مستوى ما حققه والمستوى الذي يطمح لتحقيقه. بينما يحدث الشك حين يفرض شخص آخر أو حادثة خارجية ظهور التناقض بين ما يؤمن المرء بأنه صحيح وبين الواقع.

أما الثانية، فهي أن دافع التفوق لا تصاحبه حالة تنبه متميزة تسبق الرغبة. فقد يرى طفل عمره أربع سنوات كومة من القطع في إحدى زوايا الغرفة فيجلس بهدوء ليبني منها بيتاً معقد التركيب. وإذا ما طلبنا منه أن يتوقف فإنه لن يتوقف. أما إذا حاولنا أن نوقفه فإنه سيغضب. إنه مستغرق كل الاستغراق فيما يفعل. لكن ما هو بعيد الاحتمال تماماً أن يكون هذا الطفل قد عانى من أي توتر شديد حين سار إلى القطع أو حتى حين بدأ بعملية بناء المنزل.

إن الرغبة في إكمال عمل بارع أو إنهاء مهمة أو حل مشكلة مستعصية يمكن أن تنشأ، بالطبع، كدافع ثانوي أساسه الرغبة في إزالة الشك وحل الإشكال ـ مثال على ذلك، طفل يمكن ـ أن يعمل بجد في المدرسة كي يتفادى نقد معلميه أو أبويه ـ أي أنه يزيل الشك الذي يحيط برضى الكبار. وقد تسعى فتاة مراهقة للحصول على درجات أفضل كي تدعم عاطفة والدها تجاهها، وقد يصل صبي مراهق بقدرته على العراك إلى مستوى الكمال، كي يصبح قائد عصابة. فالتفوق غالباً ما يقوم بدور الدافع الثانوي لكسب الرضى والحب والسيطرة، ولعل أصدق وأخلص تعبير عن هذه الديناميكية، يتجلى في ما كتبته فتاة شابة إثر معاناتها من إجهاض: «أود لو استطعت أن أكون ما يبتغي كل امرئ أن يكون».

أصول دافع التفوق: رغم أن دافع التفوق يمكن أن ينشأ كدافع ثانوي، إلا أن له هو الآخر مجموعة من الأسس الأولية التي تقوم بالأصل على ثلاثة أهداف هي: الرغبة في مطابقة السلوك على المقياس النموذجي، والرغبة في التكهن بالمحيط، والرغبة في تحديد الذات.

فالطفل، كما لاحظنا من قبل، يكتسب بصورة دائمة أفكاراً جديدة حول العالم ـ ما هي أطوال الناس، كم ظلف للبقرة، ما هي برودة الثلج، ما هي سرعة تحرك السيارات... وحينما يستقر على الصفات الصحيحة لهذه الظواهر. يتوصل إلى الإيمان بحسن أحكامه ويحاول جاداً أن يدعمها. إن الطفل يكوِّن مخزوناً من المعتقدات والتوقعات حول الشكل الذي يجب أن يكون عليه العالم. ومن هذه الأحكام المتعلقة بالعالم ما مارسه وعاشه كخبرة بصورة مباشرة. فهو يعلم، مثلاً، أن الحليب أبيض وأن الكراسي للجلوس وأن الكلاب تنبح. لكن الطفل يدرك أيضاً أحكاماً أخرى لم يتعلمها من خبرته. لقد قيل له أن ثمة جبالاً تغطيها الثلوج في الصيف، وأن هونغ كونغ مدينة مزدحمة وأن التمساح الأمريكي ذو خطم طويل. وهذه الأحكام تشبه البوصلات التي ترشد إلى الاتجاه والسلوك الصحيح.

يحاول الطفل أن يحاكي، عن طريق التركيب أو التقليد، بعض هذه الحالات المجردة. فالطفل، ابن الأربع سنوات يبني البيت المؤلف من قطع لأن لديه فكرة عما يمكن أن يبدو عليه بيت كهذا، والقطع متوفرة. والرجل يتسلق جبلاً لأن لديه تصوراً عما يمكن أن يكون عليه المنظر من قمة الجبل، وهناك جبال موجودة. مع ذلك، فإن من المغالطة بمكان أن نزعم أنه في أي وقت يرى فيه الطفل قطعاً سيتوقف كي يبني بيتاً. إذ يجب أن يتوفر عنصر إضافي من الشك حول

إمكانية التوصل إلى الحالة ذات الصفة المثالية. أي يجب أن يساور الطفل بعض الشك في أنه قادر على أن يطابق بين أفعاله وبين ما هو مثالي. فإذا ما كان واثقاً تماماً من أنه قادر على بناء بيت من القطع، فإنه لن يجد الدافع الذي يحرضه على العمل والمحاولة.

إذاً دافع التفوق لا ينشأ إلا حين يكون الطفل شاكاً بنفسه قليلاً. ومن هنا فإن أحد شروط إثارة دافع التفوق هو توفر فكرة عن حالة مثالية ما (تدعى النموذج) وبعض الشك حول إمكانية مطابقة مشاعر المرء أو أفكاره، وتصرفاته لذلك النموذج.

أما الأساس الثاني لنشوء دافع التفوق فهو الرغبة في التنبؤ بأحداث المستقبل. فالكبار يقضون كثيراً من وقتهم كل يوم، وبصورة لا شعورية، في تقدير ما ستكون عليه حالة الطقس، وما هو موقف رئيسهم من العمل، وكم سيكونون متعبين في الساعة السادسة مساء، وكم من السيارات سيواجهون على الطريق الرئيسي. كذلك فإن الطفل يتملكه وسواس التنبؤ هذا. فهو يحاول أن يتنبأ بما سيحدث في المدرسة وكيف سيتصرف زملاؤه تجاهه، ودرجة الجودة التي سيؤدي بها لعبة البيسبول بعد الظهر، وبعد كم من الزمن سيقرع جرس الفرصة. والطفل يريد أن يكون تنبؤه هذا دقيقاً لأن ذلك يجعله يشعر بسيطرته على هذه الحوادث، تماماً كما هو حال الصبي الذي رمى الملابس النظيفة في المرحاض وذهب ليعترف لأمه كي يثبت لنفسه أنه قادر على التنبؤ بما سيحدث من عقاب ومتى. ذلك أن كل امرئ يود أن يكون قادراً على التحكم بالأحداث لا أن يكون هو بيدق شطرنج في هذه الأحداث ويرغب في أن يستطيع التكهن بالزمان أو المكان أو الكيفية التي ستقع فيها الأحداث البغيضة كي يستعد لها. وهذه الرغبة تؤدي به إلى أشكال كثيرة من سلوك التفوق والسيطرة.

فالرجل الذي يستثمر أمواله في البورصة قد يكون مدفوعاً برغبته في اختيار قدرته على التنبؤ بارتفاع وهبوط الأسعار بقدر ما هو مدفوع برغبته في زيادة ثروته. والطفل يقضي الكثير من سنتيه الأوليين في المدرسة وهو يحاول التنبؤ بما سيحدث وكيف سيكون تقييمه هو. وما إن يتمكن من القيام بذلك، ويحدث هذا عادة في الصف الخامس، حتى يتضاءل اهتمامه بالمدرسة. فهو، إذ ذاك، يكون قد استنتج ما هي الواجبات والمهمات هناك ويريد أن يتحول إلى مسائل أخرى أكثر غموضاً وتحدياً له.

وما سلوك الطفل إزاء لعبة جديدة إلا خير مثال على الكيفية التي تكون فيها الرغبة في التكهن بنتائج مشكوك فيها، هي الوقود المحرك لدافع التفوق. فإذا كان الطفل غير قادر على التكهن بحسن أدائه في اللعبة، فإن من المحتمل أن يبذل المزيد من الجهد فيها. لكن ما إن يتمكن منها ويبرع فيها حتى يصبح باستطاعته أن يتحول باهتمامه عنها إلى فعالية أخرى. كما أن سلوك طفل صغير تجاه دمية جديدة يقدم لنا إيضاحاً آخر. فابن العام الواحد يكتشف لعبة الآلة الموسيقية (الخشبية) ويبدأ اللعب بها. إنه يصنع أصواتاً مختلفة ويكتشف، عن غير قصد أو وعي ربما، نمط هذه الأصوات ثم يبدأ بالملل من اللعبة حين يرى أن لا شيء جديداً يحدث حين يكون قد استنفد إمكانيات حدوث شيء جديد ولا يعود هناك ما يثير دهشته بعد. والواقع أن حياة كل امرئ تتكون من سلسلة من المحاولات للتنبؤ بردود أفعاله في مجالات مشكوك فيها. وحين يصبح التكهن بفعله في مجال من المجالات ممكناً، فإنه ينتقل إلى مجال آخر. فالمتعة تكمن في التغلب على التحدي المجهول وفي الفعالية ذاتها أكثر مما هي في المحصلة والنتيجة.

ذلك أن الشعور يكون في أشد حالات توتره لدى الشخص أثناء عمله لاكتساب القدرة على التنبؤ وليس بعد اكتساب هذه القدرة. فعالم الفيزياء المتخرج حديثاً يذهب إلى العمل لدى مؤسسة الكترونيات، ثم يكتسب المعرفة والخبرة وأخيراً يرضى بتحمل مسؤولية بناء ست منشآت. وفي النهاية، وهو ما يزال في الثامنة والثلاثين من عمره، يقول لرئيسه، وقد اكتمل بناء المنشآت الست، إنه برم من العمل. لقد أصبح الرجل في أشد حالات اللامبالاة في اللحظة ذاتها التي كنا نتوقع منه أن يعيش أشد حالات الرضى، وذلك لأن انغماسه في العمل كان ينبع من رغبته في التكهن والتحكم بالكثير من نتائج عمله المشكوك بها. ورغم أن دافع التفوق لا يتحرك إلا حين يحاول المرء أن يتوصل إلى نتيجة يحوطها بعض الشك، فإنه لا يصل إلى أهداف مشكوك بها إلا إذا كانت من النوع الذي تتوفر لديه استجابة ما يمكنه أن يفعلها من أجلها. ذلك أن حالات الشك التي لا تولد عملاً مناسباً تنتهي عادة بالاضطراب والقلق.

الأساس الثالث لدافع التفوق هو الرغبة في تحديد ـ الذات. فكل امرئ يود أن يعرف خصائصه البارزة أي الصفات التي تحدد الذات ـ كموضوع، بالنسبة للذات ـ كشخص. وهذه الرغبة هي العنصر الأساسي الذي يشكل أحد عناصر الرغبة في الحصول على معلومات عن الذات وفي معرفة من هو واحدنا. وفيما يلي نقرأ ما يتذكره طالب جامعة من أفكار ـ راودته قبل تجربته الأولى مع المخدر: «إذا لم أخضع نفسي لهذه التجربة مرة واحدة على الأقل. فقد أفتقد تجربة من المحتمل أن تنوّر ذهني».

وبما أن المعلومات الخاصة التي يقيّمها المرء ترتبط بالثقافة العامة للمجتمع، فإن الطفل سيلتفت إلى المجتمع لكي يكتشف الخصائص التي يمكنه أن يتفوق فيها.

إن المجتمع الغربي المعاصر يمجد شعار: «اعرف نفسك»، ومن هنا فإن الفتيان اليافعين يبحثون عن تجارب الحياة التي يأملون أن تقدم إجابات جزئية لهذه المسألة المحيرة. وبالنسبة لكثير من الشباب فإن هذا الدافع يطغى حتى على الدافع الجنسي ويجعله في مرتبة ثانوية بالنسبة له. إنهم يؤجلون الزواج أو يقطعون علاقة مرضية جنسياً، لأنهم يعتقدون أنها ستعوقهم عن سعيهم من أجل تحديد الذات. وفيما يلي ما كتبته فتاة شابة شارحة السبب الذي جعلها تسمح للرجل الذي يحبها أن يتركها:

«أحسبني بلغت تماماً النقطة التي أشعر فيها أنني قادرة على تنمية بعض مواهبي الأخرى بمعزل عن دور الأم وربة البيت الذي أعرفه حسناً ويمكن بسهولة أن يستغرقني تماماً. بيد أنني يجب ألا أتوقف الآن ـ فالآن فقط أرى نفسي قادرة على تطوير معنى ذاتي، وأظن أنني أخشى لفترة من الزمن أن يتمكن الزواج بشكل من الأشكال من أن يبتعد باهتمامي كثيراً جداً... لقد كان هدفي الأساسي هو أن أفهم ذاتي، وذلك لأنه إذا لم يتحقق ذلك الهدف فإنني سأفشل في أن أفهم كيف يمكنني أن أكون ذات قيمة بالنسبة لأي شخص آخر». (غوثال وكلوس. ص 181).

من الممكن أن يتوصل الشخص لحل بعض المسائل المتعلقة بذاته دون مساعدة أي شخص آخر. لكن معظم الحالات تظل الطريقة الوحيدة لتقييم الذات هي ملك الآخرين. فمن خلال المفاهيم الثقافية تعرف الفتاة أن عليها أن تكون جميلة. لكن كيف تراها تستطيع أن تعرف مقدار جاذبيتها ما لم يطاردها الرجال الذين لهم قيمة لديها، ودون أن تستطيع مقارنة نفسها بذلك القطاع الواسع من النساء اللواتي يحددن بأشكالهن معنى الجمال؟ فالفئة الاجتماعية هي التي تحدد من هي المرأة الجذابة أو المغرية أو العادية أو القبيحة، وفيما يلي نقرأ ما كتبته فتاة سوداء بهذا الصدد.

«هناك دائماً مشكلة المرأة البيضاء ومقاييسها الجمالية. فهذا العالم عالمها. إنها تبرز من لوحات الإعلانات آنسة تتصف بكل ما يتصف به المعبود من برودة واعتداد بالذات. ونحن، بأذرعنا الطويلة، وعيوننا المائعة وشفاهنا الضخمة نريد أن نُميَّز... لو كان باستطاعة رجالنا (السود) فقط أن يوقفوا مطاردتهم لشبه ـ الإلهة البيضاء. إننا ننتظر... وأنا أعرف عدة فتيات ينزلن لعناتهن على مقاييس الجمال الحالية. فالجمال هو حالة عقلية، والنساء السوداوات يقاربن بلوغ تلك الحالة العقلية، لكن الجمال يتطلب رجلاً يخبرك عنه... فكل امرأة بحاجة لرجل كي تحقق ذاتها به بصورة كاملة، سواء من ناحية جنسية أو من ناحية عاطفية... والأمر ذاته ينطبق على الرجل أيضاً». (غوثال وكلوس. ص 152).

غالباً جداً ما يتطلب إرضاء الرغبة في معرفة الذات إجراء مقارنة مع الآخرين. وروائزنا السيئة السمعة للمقدرة الفكرية ـ سواء كانت رائز بنيت أو علامات الكلية ـ لا تعطي للطالب علامته المطلقة بل المعدل الذي ينبئه كيف كان عمله بالنسبة لكافة الطلاب الآخرين الذين دخلوا الامتحان ذلك اليوم. ولعل من الواجب تحديد معنى النضج النفسي بأنه تلك الفترة في الحياة التي يكون فيها المرء قد حقق فهماً واضحاً إلى حد أنه يستطيع أن يقرر ماهية أو أخلاقية عمل دون أن يستعين برأي أحد أو يقارنه بأعمال الآخرين. والقلة من البالغين الكبار يقاربون بلوغ هذه الحالة العظيمة، في حين أن معظمهم لا يقاربونها. ومن الجلي أن الأطفال ليسوا قادرين على إجراء تقييمات مستقلة تماماً عن الدرجة التي باتوا فيها يمتلكون صفات ذات قيمة حضارية وثقافية بل لسوء الحظ، ينبغي على الطفل أن يلجأ لأصدقائه كي يقرر لنفسه كم هو كبير أو قوي أو لطيف أو جذاب أو أنيق أو شريف أو فنان. وبما أن الطفل يود معرفة مكنوناته وحدوده، فإنه

يجد نفسه مدفوعاً لأن يتمكن من بعض الواجبات الصعبة ويبرع بها، كي يحصل على بعض التشجيع على حسن أفعاله. فالطفل يريد ذاتاً، وذاته تتكون جزئياً مما لديه من مواهب. ولكي ينمي ذاتاً إيجابية حسنة ـ التخطيط فإن عليه أن يبرع ببعض الأعمال. وأحد العوامل الحاسمة في هذه العملية هو تفرد المهارة التي ينبغي أن يبرع بها المرء. إذ أن ثمة أدنى حد من الفائدة في اكتساب موهبة يمتلكها الناس. فالقدرة على أن تمشي، أو تمسك شوكة أو تفتح باباً أو تعمل إيقاعات لا تضيف إلا القليل لتحديد الذات. إن هذه المهارات تمكّن الطفل من أن يشعر بأنه مشابه للآخرين لكنها لا تسمح له أن يشعر بأنه مختلف عنهم. وهكذا يندفع الطفل كي يكتسب مهارات لا تتوفر لدى الآخرين أو ينمي كفاءة استثنائية في مهارة عادية. وفي كل ذلك يكون التصور المبتغى هو فهم الذات على أنها أكثر كفاءة من الآخرين. فبقدر ما تكون صورة الإنسان عن كفاءاته فريدة، بقدر ما يحدد بشكل أدق وأفضل مفهوم ـ الذات.

بما أن المعلم معني بزيادة دافع التفوق لدى تلاميذه، فإن من المفيد هنا أن نلقي نظرة على ما يتضمن هذا البحث من مضامين خاصة بالممارسات في الصف. فالرغبة في التفوق تكون ذات مرتبة عالية في سلم الدوافع حين تتوفر ثلاثة شروط: (1) الهدف الذي ينبغي تحقيقه واضح. (2) لدى الطفل الاستجابات التي تمكّنه من الوصول إلى الهدف. (3) الطفل يشك قليلاً بقدرته على تحقيق الهدف أو بالتكهن بنتيجة عمله. وبإيجاز، إن على الطفل أن يعلم ماذا يريد أن يحقق وأن يعرف كيف يبدأ العمل، وأن يكون لديه شيء من الأمل بالنجاح. والمدرسة، عادة، تحاول أن تغير من دوافع التفوق لدى الطفل بواسطة تخويفه أو قسره، أكثر مما تحاول ذلك بواسطة تغيير أي من هذه العوامل الثلاثة. وغالباً جداً ما يرى المعلم أن

وظيفته هي تعليم حقائق ـ وتعليم أكثر ما يستطيع منها في اليوم أو الشهر أو السنة. غير أن هذا الهدف هو أقل أهمية من إقناع الطفل أن باستطاعته، حين تواجهه مسألة صعبة، أن يعتمد على خطط معينة كي يبدأ العمل. فعلى المعلم أن يقنع الطفل بأنه يمتلك المواهب الفكرية التي يمكنها، إذا ما استعملت أن تقوده إلى النجاح. كما أن عليه أن يعلمه أن يأمل بالنجاح وأن يريه كيف يزيد إلى أقصى حد من فرصه في النجاح. أما إلقاء المحاضرات على الطفل عن حقائق يجهلها، فإنه لا يؤدي إلا إلى إخافته وإغرائه في أن يؤمن بما كان يشعر به من قبل ويحسه بشدة ـ أي أنه لا يعرف إلا القليل.

كذلك فإن على المعلم أن يلجأ إلى التمارين أو الألعاب التي تتعلق بتقدير وتخمين الظواهر المألوفة لدى الطفل. مثال على ذلك، يمكن لمعلم الصف الخامس أن يطلب من طلابه تخمين عدد أجيال الناس التي لا بد من انقضائها قبل الوصول إلى أقرب نجم. وقد يسهل المعلم الأمر للتخمينات الذكية عن طريق إعطاء الصف فكرة عامة عن معنى السنة الضوئية وكم سنة ضوئية يبعد عنا أقرب نجم.

وعلى نفس المنوال. يمكن للمعلم أن يعطي طلابه معدلات الولادات والوفيات الحالية في العالم ويطلب منهم أن يقدروا متى سيكون سكان العالم ضعف ما هم عليه اليوم. فالتركيز المتزايد على الأحاجي والألغاز التي تستدعي حسن التخمين يجب أن يستفيد منه دافع التفوق.

يمكن للمعلم أن يلعب دوراً هاماً في جعل كل طفل يعي مجالات كفاءته الخاصة. فعلى معلم المراحل الابتدائية أن يضخم الفوارق الصغيرة الموجودة بين مواهب طلابه.

إذ يمكنه أن يضع قائمة بكفاءات ومقدرات كل طالب ـ بما في ذلك الموسيقى، الفنون، التنسيق الطبيعي، القراءة، الكتابة، الحساب ـ في أبكر وقت ممكن من العام الدراسي.

وينبغي على المعلم أن يستخدم هذه المعلومات كي يوجد مجموعات عمل يجد فيها كل طفل مجالاً لمهارته المتفوقة نسبياً، بغض النظر عن ضآلة الفرق العملي في الكفاءة. فالصبي الذي هو أفضل بقليل من رفاقه في التهجئة ضمن زمرة عمله، سيضخم من الفرق الحقيقي، لأن العقل، عادة، يحول الفروق الضئيلة إلى فروق كبيرة. ومن الممكن ملاحظة هذا المبدأ في ظاهرة أطواق «ماك»، حيث نرى في هذه الظاهرة أنه إذا ما دارت مجموعة من الدوائر السوداء والبيضاء المتحدة المراكز وذات شدة اللون المتساوية، بسرعة ثابتة كبيرة، فإن العين تلاحظ أن الطوق الخارجي الأسود أشد سواداً والطوق الخارجي الأبيض أشد بياضاً مما تبدو عليه المساحات البيضاء والسوداء الموجودة داخل الشكل. وهذا الأثر، الذي يقوم على أساس عصبي متين، هو مثال عن المبدأ الأكثر شمولاً والقائل بأن الفوارق الصغيرة يبالغ بها الذهن إلى أن يجعلها كبيرة.

كذلك فإن الناس، على ما يبدو، يعملون وفق هذه الطريقة على مستوى المفاهيم. فإذا ما رأينا شخصاً دقيق العظام، قصير الشعر يلبس بنطالاً وحذاء خفيفاً، نجد أننا مضطرون لأن نتساءل قليلاً قبل أن نحكم ما إذا كان هذا الشخص ذكراً أم أنثى. فإذا ما قررنا أنه أنثى سيكون علينا أن نتعامل معها تماماً كما لو أنها ذات شعر طويل وتلبس تنورة وصندلاً. فاللغة هي، بشكل مبدئي، جملة رموز ترمز لأنواع محددة بدقة. فنحن لدينا كلمات من نوع «فتاة»، «صبي»، «مصباح»، «صدارية» إنما ليس لدينا كلمات بسيطة تدل على نصف مصباح أو

جزء من صدارية. لذا يتوجب علينا أن نكشف السمات الهامة لحدث ما ونضخمها إذا ما كان علينا أن نستخدم مقولات اللغة بشكل فعال. فلو أن طول الشعر وبنية العظام كانا قد أعطيا وزناً متساوياً فربما كان من غير الممكن اتخاذ قرار حول تحديد جنس الشخص المذكور.

كذلك إذا ما شعر الطفل أنه أفضل في مجال الفنون، ولو قليلاً تماماً، من أنداده فإنه سيدفع دفعاً لتضخيم ذلك الفرق كي يتوصل إلى الاعتقاد أخيراً بأنه أفضل منهم بكثير أو حتى أفضل الناس على الإطلاق في مجال الفنون.

إن هذه العملية تساعد على تكوين أمل عام بالنجاح. لذا على المعلم أن يميز قدر الإمكان كفاءات تلاميذه وأن يثني عليها، مقترباً من الهدف الذي لا يمكن بلوغه ألا وهو حصر عدد المواهب الفريدة في صفه. هذا ويعتبر تقديم جائزة لكل مهارة هو الأمر المثالي الذي ينبغي تحقيقه.

فالكفاءة هي، أولاً وأخراً، شيء نسبي، وعلينا أن نسمح لكل طفل بأن يتمسك بمقاييسه الخاصة بأبعاد التفوق في المجال الذي يمتلك فيه موهبة خاصة.

يحدث فتور الاندفاع في المدرسة خلال السنين الأخيرة من مرحلة الدراسة الابتدائية بالمقارنة مع حماسة الصفوف الأولى من هذه المرحلة، بصورة جزئية، لأن ابن العشر سنوات يكون قد حقق لنفسه شخصيته الخاصة في الصف وحدد دوره، أي أنه يكون قد أصبح، في ذلك الحين واثقاً نسبياً من موقعه بالنسبة لزملائه ومعلميه، لذا يصبح اندفاعه لكسب معلومات أكثر عن نفسه أقل شدة وإلحاحاً مما كان في السنين الأولى. بيد أن باستطاعة المدرسة أن تعيد

إيقاظ هذا الدافع وإضرامه عن طريق تغيير شروط وظروف الصف بحيث لا يبقى الطفل بعدئذ واثقاً تماماً من موقعه، وبحيث يصبح أصعب عليه قليلاً أن يتكهن بما سيحدث كل يوم أو كيف سيعمل في تمرين من التمارين أو مباراة من المباريات. فالشك الخفيف يبعث الحياة في الحاجة الكامنة لمعرفة الذات بصورة أفضل. وبعض المعلمين يستفيدون من هذا المبدأ حين يعطون الأطفال اللامعين درجات أقل بقليل مما يستحقون، كي يحولوا دون وقوع ما يعتبرونه غروراً وما ينتج عن ذلك من لا مبالاة فيما بعد. إلا أن المبدأ ذاته يصلح لأن يطبق على التلميذ الأقل كفاءة. إذ حين يكون الطفل واثقاً من أنه سيفشل، فإنه يصبح لا مبالياً أيضاً. ومن هنا يجب أن يكون كافة الأطفال غير واثقين ـ إنما بنسبة ضئيلة فقط ـ من نتائج أعمالهم في الصف.

يعتبر الشك النفسي قوة من قوى الدفع الأساسي لدى الإنسان. إنه يدخل إلى مجرى الحياة الذهنية بصورة متطفلة في أي وقت يجد العقل نفسه في مواجهة انحراف ما عن النظام المألوف. وفي بعض الأحيان يُفرض الشك فرضاً من قبل الآخرين أكثر مما يكون نابعاً من الذات. وما إن يدخل هذا الطفيلي حتى يحاول الشخص أن يتعامل معه فإذا لم يستطع كان معنى ذلك تنامي المحنة. وغالباً ما تنشأ الجهود التي يبذلها المرء لكسب صداقة أو ثناء أو تميز أو سلطة، من الحاجة الملحة لأن يبقى الشك ضمن حدود معقولة. وفي مناسبات أخرى ينشأ الشك لدى المرء من خلال تعرفه على وجود تناقض بين صورة مثالية لعمل ما وبين قدراته. فإذا ما توفرت لديه خطة لسد الثغرة، فإنه سينشط لديه دافع التفوق. ويصاحب ذلك شعور الاستثارة أو الاهتمام أو حتى التعجب أكثر مما يصاحبه الخوف أو

القلق أو الخجل. يمكن إرضاء دافع التفوق في أي محيط تقريباً، بدءاً من الباحة الخلفية وانتهاء بغرفة النوم، وهو يكمن في صميم حب الإنسان للتحدي. لكن حين يتم الوصول إلى الهدف، فإن السأم ـ أو حتى اللامبالاة ـ سيحل محل الحماس، وبالتالي سيبدأ الإنسان بالبحث عن هدف جديد وجائزة جديدة. إن الطفل، شأنه شأن الكبير، يجب أن يختبر نفسه، والمجتمع السليم هو المجتمع الذي يؤمن للطفل أنواعاً مختلفة من الميادين التي يمكن أن ينجح فيها امتحان ـ ذاتي كهذا.

الغضب ودافع الكراهية:

ينشأ الشعور بالغضب من شروط هي على النقيض تقريباً من الشروط التي يحدث بسببها الشك، ذلك لأن الغضب يثور لدى المرء حين يكون متأكداً لأن ثمة شخصاً أو شيئاً يفرض عليه ـ أو قد يفرض عليه ـ تهديداً أو إحباطاً. كذلك فإن هناك توازياً بين الشعور العاطفي الدقيق بالشك وبالتالي الدافع الناجم عنه للتخلص من هذا الشك وبين الإحساس بالغضب وبالتالي دافع الكراهية الناجم عنه وهناك نوعان من الخبرات يحتمل أن يثيرا الغضب لدى الإنسان، لكن ما إن يثور هذا الشعور لدى المرء حتى يغدو وكله رغبة في أن يزيل أو يؤذي أو يلحق الضرر بالشخص أو الشيء الذي يعتقد أنه سبب هذا الغضب. وهذا الدافع هو ما ندعوه بدافع الحقد أو الكراهية.

منشأ الغضب وسببه: إن السبب الأساسي للغضب هو القيام بمقاطعة صيغة عمل معينة. فأي مقاطعة ـ حدثت أو يحتمل أن تحدث ـ لسلسة تصرفات موجهة باتجاه هدف ما يمكن أن تثير الغضب. مثال على ذلك، طفل يراقب التلفزيون فيأتي أخوه ليغير القناة، أو يقوم أخوه الأكبر بإنذاره بكل بساطة أنه سيأخذ التلفزيون من الغرفة خلال

عشرين دقيقة. إن الأحاسيس الداخلية التي تسببها مقاطعة كهذه هي أحد العناصر التي يتكون منها الغضب.

أما العنصر الثاني فهو إدراك الطفل لسبب المقاطعة. فإذا ما فكر أنه يعرف سبب الإحباط الذي لحق به، فإن الغضب ينمو ومن المحتمل أن تصحبه رغبة عدائية بأن يوقع الأذى، جسدياً أو نفسياً، بسبب المقاطعة. وهنا دعنا نلاحظ ثانية توازي الغضب مع الشك. إذ كما أن حدثاً مخالفاً، ولا يمكن التعامل معه، بسبب حالة الشك المتنبهة، فإن الحيلولة بين المرء وبين قيامه بعمل موجه باتجاه هدف ما يثير لديه الغضب. والفارق هو أن الشك يفضي إلى إيجاد دافع لإزالته في حين أن الغضب يفضي إلى إيجاد دافع الكراهية.

أما المنشأ الثاني للغضب فهو تهديد أو تحدي معايير الشخص ـ أي ما يعتقد أنه حق وخير على حد سواء ـ وما إطلاق التسميات إلا مثال كلاسيكي على هذا. فابن العاشرة يغضب إذا ما دعاه أحد بغبي أو بشع أو خوّاف جبان لأنه مُنع من تنفيذ صيغة استجابة محتملة. إن أفعال الشخص تنبع من معتقداته، لذا فإن تهديد صلاحية وصحة هذه المعتقدات يترك سلوك المرء خلواً من أي أساس معقول. وهكذا فإن الطفل قد لا يدرس إذا ما كان يؤمن بأنه غبي وليس باستطاعته أن يبرع في شيء. والصبي المراهق قد لا يحاول إقامة علاقة مع فتاة إذا ما كان واثقاً من أنه غير جذاب لذا فإن تقويض المعايير هو دائماً عائق محتمل لفعل مستقبلي.

تنشأ معظم مناسبات الغضب والكراهية عندما نُمنَع من سلوك طريق يجاري رغباتنا أو معتقداتنا المفضلة عن أنفسنا. ذلك أن هذا المنع وبالتالي عدم التطابق ينمي الكره والنفور نظراً لأننا نريد دائماً أن يكون سلوكنا ومعتقداتنا في حال انسجام كامل. ومع نضوج الطفل

وبلوغه يصبح غضبه موجهاً بصورة متزايدة تجاه الناس الـذين يحتمـل أن يشكلوا تهديداً له في المستقبل بمنعـه مـن بلـوغ أهدافـه أو تهديـداً لقيمه التي يحب أن يدعمها. وبصورة عامـة، فإننـا نغـضب فقـط مـن الناس الذين يهددوننا ـ إما بإحباط رغباتنا أو بمنعنا من التمسك بقيمنا التي نجدها رائعة. ورغـم أن معظـم الأشـخاص يكونـون غـير مبـالين بالأغلبية العظمى من الناس الذين يواجهـونهم، إلا أنهـم يغـضبون أو يصبحون عدائيين تجاه نسبة ضئيلة جداً من الناس الذين يعرفونهم.

فالصبي المراهق يشعر بالكراهية الشديدة تجاه الشاب الذي يـشك أنه أنه قد يسلبه صديقته. وطالبة الجامعة الفتية تـشعر بـالاشمئزاز مـن فرط اهتمام أمها بملابسها ومظهرها لأنهـا تريـد أن تعتقـد أن عائلتـها تهتم أكثر بالقضايا المهمة اجتماعيـاً، فيـبرز سـلوك الأم وكأنـه يهـدد قيمها ومعاييرها. وحيثما يشكل شخص من الأشخاص تهديداً لبلوغنـا هدفاً نرغب به أو لمحافظتنا على قيمة من القيم، فإن من المحتمـل أن ينمو في صدورنا شعور بالغضب والكراهية. وبما أن الجمـال والحـب والسلطة والثروة والمركز الاجتمـاعي هـي جميعـاً مـن بـين الأهـداف المنشودة في مجتمعنا، فإن الأشخاص الـذين يتحكمـون بقـضية نيـل هذه الأهداف يكونون، عادة، محط كراهيتنا وحقدنا.

كما أن فوران الغضب بين الأزواج والزوجات يعود، عادة، لعجز كل من الشريكين عن إرضاء دوافع الشريك الآخر. فالزوجة قـد تريـد أن تطمـئن بـصورة مـستمرة علـى أنهـا محبوبـة وأن وجودهـا حيـوي بالنسبة لاستمرار الأسـرة. فـإذا لم يـسمح لهـا زوجهـا أن تثبـت هـذه القيمة، فإنها ستحقد عليه وتشعر بالنفور منه. وقـد يحتـاج الـزوج لأن يعتقد بأنه المصدر الحقيقي للقرارات أو أنه عنصر الاستقرار الأساسي في المنزل، فإذا لم تدعم زوجته هذا الاعتقاد، فإنـه سيغـضب أيـضاً.

كذلك فإن تأكيد مفاهيمنا الثقافية على مدلول المتعة الجنسية يمكن أن يؤدي بكل شريك لأن يعتقد أن الشريك الآخر غير صالح ويحمّله، نتيجة لذلك، اللوم بسبب إخفاق هو، على الأغلب، ذو منشأ مشترك.

الغضب مقابل القلق: إن ما يشترك فيه كل من القلق والغضب إنما هو الشعور المزعج الذي يعقب كل حادثة تحمل شيئاً من التناقض. فإذا لم يكن بالإمكان تحديد منشأ هذا الشعور، أو إذا كان هناك شك حول مصيره، فإن ما ينجم عن ذلك هو القلق. أما إذا كان بالإمكان تحديد منشأ الشعور وكانت النتيجة ممكنة التكهن، فإن ما ينجم هو الغضب. مثال على ذلك، إذا لم يكن الشخص متأكداً من سبب فشله في أداء مهمة من المهمات، فإنه سيقلق، أما إذا ألمح أحد الناس إلى أنه فشل بسبب عدم كفاءته أساساً فإنه سيغضب. إذن يحدث الغضب حين يغير شخص من انتباهه ويركزه على سبب محدد نسبياً لضيقه أو بصورة أكثر دقة حين يضع يده على ما يعتقد أنه سبب ضيقه.

على أن الغضب لا يحدث دائماً حينما تتعرض أفعال الأطفال للمقاطعة. فالطفل إذا لم يكن يعلم ما الذي قطع عليه سلوكه ـ أي ما جعل البرج ينهار ـ مثلاً ـ فإنه قد يخاف بدلاً من أن يغضب. وإذا أخذ أحد ما لعبته منه فإنه يبدأ بالاحتداد والاحتجاج. لكن إذا ما أمكن لهذا الشخص ذاته أن يرفع اللعبة بصورة تدريجية مبتعداً بها عنه، كما لو أن ذلك يحدث بفعل قوة خفية، فإن الطفل سيصبح متيقظاً متنبهاً ومتشككاً، وربما سيتصرف تصرف الخائف بدلاً من تصرف الغاضب. والآن لنتأمل حالة رجل إزاء باب لا ينفتح فالرجل سيغضب من شخص آخر إذا ما كان يعتقد أن هذا الشخص هو الذي أغلق الباب من الجانب الآخر. وسيغضب من نفسه إذا اعتقد أن الباب

يعصى على الفتح بسبب عدم تزييته القفل قبل بدء الشتاء. لكن، إذا ما تأكد الرجل أن الباب ليس مقفلاً ولا عاصياً وكان غير واثق من معرفة السبب الذي يجعل الباب لا ينفتح، فإن الشك والقلق هما اللذان سيحدثان. ذلك أن الباب سيصبح ظاهرة غريبة تحمل من التناقض مالا يستطيع تفسيره.

يتوقف نشوء الغضب أو القلق وأيهما سيحدث في موقف معين على تفسير الشخص للحادثة. فالقلق يحدث حين لا يجد المرء تفسيراً مباشراً لحادثة مخالفة تمنع استمرار صيغة الاستجابة. بينما يحدث الغضب حين يعتقد الشخص أنه يعرف سبب عرقلة أفعاله. وهناك عدة مدلولات خادعة تنبع من هذا التحليل. فالناس الذين لا يفكرون بإيجاد التفسيرات الممكنة لحوادث محبطة يحتمل أن يغضبوا، والناس الذين يتوقفون ليحللوا الموقف يحتمل أن يضطربوا ويقلقوا. إن القلق العام الذي ساد في أمريكا قبل الانتخابات الرئاسية التي جرت عام 1968 جعلت الكثير من المفكرين قلقين لأنهم تحققوا من أنه ما من شخص أو فئة يقع عليها اللوم بشأن الصراع المرير الذي كاد يمزق الوطن.

و«الظروف والزمان» هي التي اعتبرت مسؤولة، والناس لا يستطيعون أن يغضبوا من شيء مجرد «كالظروف والزمان» لكن كان ثمة شرائح أخرى من المجتمع غاضبة على الهبيين أو الزنوج أو طلاب المعاهد أو على الزمر الثلاث جميعاً، لأنهم كانوا يعتقدون أن هؤلاء الناس هم سبب القلق الاجتماعي. وقد صوت الكثير من المواطنين لجورج واليس بدافع الغضب والكراهية لأولئك الذين أرادوا أن يُنتخَب رئيساً للجمهورية همفري أو مكارثي. فقد أرادوا أن يؤذوا أولئك المواطنين الذين أصابوهم بالإحباط، وبقدر ما يملك

الشخص من معرفة أكثر حول موقف الإحباط الذي ليس له سبب واضح او بسيط، بقدر ما يقل الاحتمال في أن تكون استجابته استجابة غضب. لكن بقدر ما تزداد معرفة الشخص عن موقف له سبب واضح بقدر ما يزداد احتمال غضبه، لاسيما إذا كان السبب ذا علاقة بالناس.

غير أن الطفل يمر بمراحل نمو يتغير فيها ميزان القلق والغضب لديه، ففي السنين الثلاث الأول، حين لا يكون لدى الطفل إلا القليل من التفسيرات للأفعال غير المعتادة، فإنه يحتمل أن يخاف لا أن يغضب من تصرف إنسان ما يجده غريباً أو غير مألوف. لكن مع اقترابه من سن المدرسة ونمو بعض الأفكار الثابتة لديه، التي يمكن أن تكون أسباباً فإن مؤشر الميزان يتحرك باتجاه الغضب، كرد فعل منه أكثر احتمالاً تجاه مشاعر غير مريحة ناشئة عن أفعال غريبة ومناقضة يقوم بها الآخرون. فالطفل ابن الثماني سنوات يشاكس بقسوة طفلاً يعرج، ويضرب بالحجارة باصاً ينقل أطفالاً سوداً إلى مدارسهم، أو يغضب من فشله في أن يدخل إحدى مجموعات اللعب. لكن بالمقابل، لا يغضب ابن الثلاث سنوات في أي موقف من هذه المواقف. ذلك أن الطفل الأكبر سناً بات مستعداً أكثر للغضب لأنه يعتبر منشأ شكه وضيقه متمثلاً في العالم الخارجي. كذلك فإن حالة الطفل ستتغير بسرعة من الخوف إلى الغضب إذا ما تأكد أو أقنع نفسه بشكل من الأشكال أن انطفاء الضوء المفاجئ في غرفته، هذا الانطفاء الذي لا يستطيع أن يفهمه، هو خدعة فعلها أحدهم ضده. وحين يتحقق الطفل، الذي كان في البداية خائفاً، من أن سبب إزعاجه هو أحد الناس فإنه سرعان ما يتذمر غاضباً ويصرخ: «لماذا أخفتني؟».

غالباً ما يكون الطفل متضايقاً وقلقاً في المدرسة لأنه لا يستطيع أن يؤدي ما عليه من فرائض. لكن من السهل عليه كثيراً أن يقرر أن أبويه أو معلميه هم سبب ضيقه. وفي هذه الحالة فإن أي اضطراب يتسرب إلى نفسه بصورة مبدئية سيطرد ليحل محله كره لأولئك الذين لو لم يجبروه على الذهاب للمدرسة والعمل في مسائل لا يستطيع حلها، لما كان شعر بمثل ذلك الضيق، وقد يلوم الطفل أبويه ومعلميه لـ«كونه في المدرسة» وتتملكه رغبة لا شعورية في إيذائهم لما حل به من إحباط. ومن الممكن أن تجد هذه الرغبة متنفساً لها على شكل عدم الانتباه في المدرسة أو عدم التقيد بالنظام في المنزل. على أن أشد أنواع التهديد خطورة بالنسبة للطفل هو إمكانية الفشل. إذ أن بعض الأطفال سيكونون عاجزين عن لوم أي من آبائهم أو معلميهم على ما حل بهم من فشل، لذا فإنهم سيصابون بالاضطراب والقلق. كذلك، إذا لم يستطع الطفل أن يكسب القبول من زملائه ولم يكن بإمكانه أن يلوم أياً منهم على هذا الفشل، فإنه سيصاب بالقلق أيضاً. أما إذا كان مصدر رفضه ممكن التحديد، فإنه قد يغضب ويفكر بطرق لإيذاء أو مضايقة مضطهده.

والمعلم أيضاً يكون عرضة للغضب. فالطفل المشاغب الذي يقاطع درسه والطفل الذكي الذي لا يستطيع فهم الدرس الذي حضره... كل أولاء يمكن أن يثيروا غضبه. هذا الغضب الذي غالباً ما يؤدي إلى الكراهية لأن المعلم يعتقد أنه يعرف سبب غضبه، فيعمل لإزالة هذا السبب مرسلاً الصبي المشاغب إلى الإدارة، أو موبخاً الطفل الذكي لأنه لا يولي الدرس اهتماماً... ويعاقب الصف كله بإبقائه بعد انتهاء الدوام المدرسي... إنه يوبخ ويوبخ ويوبخ. ويضع اللوم على حجم الصف أو فقدان مواد المنهج الدراسي، أو ساعات

الدرس الطويلة ـ أي بإيجاز، كل شيء وكل إنسان باستثنائه هو. ولو أن المعلم استوعب بشكل أكثر وضوحاً مسألة تعقد بيئة الصف، وقام بتشخيص أكثر دقة لسبب غضبه فإنه قد يكون بنّاء أكثر.

ينشأ غضب كثير من طلاب الجامعات بسبب أشياء يعتقدون أنها هي أسباب إحباطاتهم ومحنهم. فالطالب العادي ابن التاسعة عشرة يكون غير واثق من مستقبله ومن القيم التي ينبغي أن يتبناها فيداهمه الشك وتساوره مشاعر غامضة بالعزلة. كما يجد نفسه، شأنه شأن الطفل، إزاء مصادر للإحباط كثيرة يمكن تحديدها وهي ـ الامتحانات، أوراق الفصل، الأساتذة اللامبالون، الصفوف الكبيرة، الحرب في فيتنام، والظلم الاجتماعي. وبما أن كلاً من هذه الظواهر يحدث الضيق أيضاً، فإنه باللاشعور، يضع كامل لومه بالنسبة لمزاجه النكد الكئيب على هذه الأهداف السهلة المنال المباشرة. إنه غاضب ويريد أن يؤذي أولئك الذين يعتقد أنهم هم سبب عنائه. فهو ينقد علناً مناهج درسه وأساتذته وجامعته ومؤسسات المجتمع، وفي المناسبات التي تتيح له الفرصة يهاجم ممتلكاتها. ورغم أن غضبه من هذه الأشياء جميعاً لا يخلو من بعض المبررات إلا أن هذه المبررات تتضخم نتيجة العناء الإضافي الناشئ عن الشكوك الشخصية التي تساوره في حياته اليومية.

وكما أشرنا من قبل، فإن الرغبة في إلحاق الأذى بالموضوع، سبب الإثارة، هي أكثر ما يحتمل أن ينتج عن الغضب. كذلك فإن من السهل نسبياً أن تأتي الكراهية عقب الغضب بسبب العلاقة الحميمة في الزمان والمكان بين شعور الغضب المزعج والشيء أو الشخص الذي سبب هذا الغضب. إذن منشأ الغضب يكون عادة موجوداً وقابلاً للتحديد، وبما أن الكائنات الإنسانية تتعرض للإحباط باستمرار أو

تهدد الآخرين عن قصد أو غير قصد، فإن مما لا مفر منه أن تتولد وتنمو الكراهية لديهم. ومع تجمع الناس في مساحات أصغر وأصغر يعيشون فيها، فإنه يصبح من السهل بصورة متزايدة أكثر وأكثر أن يلوموا الآخرين على ما حل بهم من محن شخصية، وهذا يعني أنه قد يحل الغضب والكراهية محل القلق والاضطراب كرد فعل مهيمن على الازعاجات اليومية التي يواجهها المرء في حياته العادية.

الدوافع الثانوية: كذلك تؤدي الكراهية، شأنها شأن الشك، إلى عدد مختلف من الدوافع الثانوية، من ضمنها دافع التفوق والسلطة والتميز والتأثير والسيادة. والواقع أن ثمة طرقاً كثيرة لإيذاء شخص آخر، غير أن الهجوم الجسدي المباشر هو أكثرها وضوحاً. وإن تكن المشاكسة والنقد والتهديد طرقاً أخرى فعالة أيضاً. لكن أحياناً يمكن لتحقيق التفوق والتميز واكتساب السلطة والثروة والسلوك الجنسي أن يرضي رغبة عدوانية، فلنتأمل كيف يمكن لكل هذه التصرفات اللاعدوانية ظاهرياً أن ترضي العدائية.

صبي ابن عشر سنوات يكره زميلا له في الصف أقل منه ذكاء أنما يتسلط عليه باستمرار. فهذا الصبي قد يبذل أقصى طاقاته لتحصيل درجات عالية في المدرسة كي يهدد المتسلط (المتسلبط) بجعله يشعر أنه أقل ذكاء من ضحيته. كما أن اكتساب السلطة والنفوذ يمكن أن يستخدم لإخضاع شخص آخر يطمع بمركز اجتماعي. فالمرء «يصبح متساوياً» مع امرئ آخر بكسبه المزيد مما يعطيه الخصم قيمة، سواء كان ذلك قوة أو سلطة أو مالاً أو درجات شرف. كذلك فإن السلوك الجنسي يمكن أن يرضي الكراهية. فالمرأة ذات الزوج المهمل لها تقيم علاقة غرام مع رجل آخر بدافع من غضبها من زوجها. والرجل الذي يكره النساء يلجأ للسلوك الجنسي كي يلوث سمعتهن. وإنني

لأتذكر هنا حديثاً لي مع طالبة جامعة عمرها تسعة عشر عاماً كانت متورطة في سلوك جنسي مفضوح مع أصدقاء لأبيها كبار في السن على أمل أن يكتشف أبوها أفعالها. لقد أرادت أن «تهز كيانه» انتقاماً منه للامبالاته الماضية تجاهها.

وهكذا فإن الدوافع ذاتها والأفعال الهادفة التي يلجأ إليها المرء لإزالة الشك يمكن أيضاً أن يلجأ إليها هنا لإرضاء الكراهية. فالطفل يمكن أن يعمل بجد في المدرسة كي يخفف من قلقه حول استياء أبويه أو كي يحل محل أخيه الأصغر ويسبب له الأسى. والمراهق يمكن أن يحصل مركز قوة بين أنداده كي يتحرر من الشك الذي يشعر به حين يسيطر عليه الآخرون أو كي يحبط منافساً له يرغب في السيطرة على المجموعة. والفتاة المراهقة قد تعمل بصورة سيئة في المدرسة لأنها تريد أن تتحاشى المسؤولية والشك لكونها في موقف ينتظر منها باستمرار أن تؤدي فيه أداء حسناً وأن تعمل بصورة جيدة، أو لأنها تريد أن تصيب أمها المتكبرة الآمرة بالخيبة. هذا ومن النادر أن يكون الهدف الظاهر للناس الذي يسعى نحوه الطفل هو الدليل الصحيح على نواياه الأساسية. وهذا هو أحد الأسباب التي تجعل بعض كتب إرشاد الآباء مشكوكاً في قيمتها.

ترى كيف يمكن أن ننظر للتصرفات الهادفة التي تبدو وكأنها موجهة نحو اكتساب التفوق أو السيطرة أو السيادة أو التأثير أو المتعة الجنسية أو التميز؟ أو بمعنى آخر هل ينبغي أن نقول عن عمل يؤذي شخصاً آخر أنه عدواني حتى وإن لم تكن هناك نية من هذا العمل لإلحاق الأذى بهذا الشخص؟ هل ينبغي أن يدعى كل عمل يخدم الكراهية عدوانياً، حتى وإن كان لا يؤذي أحداً؟ لكن ربما كان علينا ألا نستخدم كلمة «عدواني» لوصف السلوك، وذلك لأن هذه الكلمة

تتضمن نية العداء التي قد لا تكون موجودة. والاقتراح ذاته يمكن تطبيقه على السلوك التابع ومتفرعاته. إذ قد لا تكون كافة الأفعال نابعة عن القلق أو نتيجة له. فالسلوك يوصف بشكل أكثر إفادة ـ أو يصنف ـ عن طريق تشخيص القصد والنية منه وملاحظة مساره أكثر مما يتم ذلك بفحص أثره النهائي في العالم. ومن هنا فإننا ندعو كافة أفعال جرائم المراهقة عدوانية لأنها تبدو ذات أثر عام هو إلحاق الأذى بالناس أو الممتلكات. بيد أن هذه التصرفات يمكن أن تنبع من دوافع كثيرة مختلفة كما يمكن أن تحدث ضمن ظروف مختلفة. إننا نعتبر تناول المخدرات دليلاً على دافع الهروب متجاهلين الكثير من الأسباب الممكنة الأخرى لهذا العمل وللموقف الذي يحدث فيه هذا العمل. فتناول الهيروئين في حفلة من الحفلات لتجنب مشاكسة الأصدقاء أمر يختلف كثيراً عن تناول الهيروئين والمراهق وحيد فريد كي يهرب من كآبته. إذن علينا دائماً أن نتقصى ونبحث كي نعرف النوايا الأساسية من العمل والمواقف التي أثارت الدافع ودفعت المرء إلى ذلك السلوك.

الدوافع الجنسية

قد يبدو أمراً غريباً أن يكون الدافع الجنسي هو آخر ما نناقش من دوافع بدلاً من أن يكون أولها، رغم كل تأكيد فرويد على هذا الدافع.

إن الدافع الجنسي هام في الطفولة ولا شك، غير أن من المحتمل ألا يكون له علاقة بمسألة التحكم بالشك أو بالتفوق أو بالكراهية تجاه العمل في المدرسة. فأهم ما يميز الدافع الجنسي عن الدوافع الثلاثة الأخرى هو أن الأول، بصورة مبدئية، دافع حسي في حين أن الدوافع الأخرى ليست كذلك.

إن هناك مجموعة قليلة من الأحاسيس يتفق الناس على أنها مصدر سرور، وأن مصدر السرور يمكن تتبعه لإفراغ منطقة العضو الحسي الموجود على، أو في داخل الجسم. فالمذاق الحلو، وإيقاف الألم والدفء والإثارة الجنسية والنشوة، كلها تعد من ضمن هذه المجموعة. لذا فإن التصورات الذهنية لهذه الحالات الحسية تدعى **بالدوافع الجنسية**. ورغم أن من الواضح أن الأشخاص يودون أن يكرروا الحوادث السارة جسدياً (فالصبي ابن الأربع سنوات يدل على عضوه المذكر بكلمة «سعادة»). إلا أن الشروط التي تحدد المسرة أو عدمها ليست واضحة تماماً. غذ قلما توجد الدوافع الحسية بشكل نقي خالص بل تكون، عادة مصحوبة بدوافع أخرى ذات شأن أيضاً.

إن الهدف الأولي للدافع الجنسي هو الحصول على المتعة الحسية الناتجة عن الإثارة الجنسية. في حين أن الهدف الأولي للدوافع الثلاثة الأخرى ليس تجربة حسية بل هو حالة إدراكية. وبالطبع، فإن التصورات الإدراكية لأهداف رمزية تغدو مصحوبة بلذة الدافع الجنسي الحسية. فالرجل قد يعيش الإثارة الجنسية حين يرى أنثى تتعرى أو حين يسمع نكتة جنسية أو حين تمر به امرأة متعطرة. ومن الممكن أن يغدو عدد لا محدود من الحوادث والأفكار مرتبطاً بشكل أو بآخر بالإثارة الجنسية، كما يمكن لكل منها أن يقوم بدور الهدف للدافع الجنسي الأولي. بل الأكثر من ذلك هو أن الدافع الأولي ليس مرادفاً للرغبة في أن يكون المرء ذكراً أو أنثى، أو للدوافع الخاصة بضرب المواعيد والحب والزواج والاختلاط الجنسي. إذ أن كلا من هذه الدوافع الثانوية والأعمال المتعلقة بها يمكن أن تخدم الدافع الجنسي الأولي لكنها يمكن أيضاً أن ترضي الدوافع التي بحثت من قبل.

السلوك الجنسي في فترة ما قبل المراهقة: رغم أن الدافع الجنسي الأولي الخاص باللذة الحسية لا يمر، ربما، بكثير من التغير وهو ينمو ويتطور، إلا أن الدوافع الثانوية التي تصحبه تمر بهذا التغير. فخلال السنين الطويلة الأولى من الحياة يكون الدافع الحسي هو المسيطر. بيد أن كثيراً من الأطفال، في سنوات ما قبل المدرسة وسنوات المدرسة الأولى. ينمّون علاقات عاطفية مع الوالد الذي هو من الجنس الآخر، لذا فإن الدوافع الثانوية لرؤية هذا الوالد عارياً أو للحصول على التأثير الجسدي تصبح عالية المرتبة.

فهذه الدوافع الجنسية هي جوانب هامة من الرباط العاطفي القائم بين الطفل والوالد الذي هو من الجنس الآخر، وهي تجعل الطفل أكثر استعداداً لتقبل قيم ذلك الوالد.

مع ذلك فإن القلق الناشيء عن المشاعر الجنسية تجاه ذلك الوالد يمكن أن يسبب صراعاً وإعراضاً من نوع الخوف المرضي والكوابيس الليلية. فالرغبات الجنسية والسلوك الاستنمائي يمكن أن يقف في حالة صراع مع النموذج (أي تناقض بين معتقدين أو بين معتقد وسلوك) لذا قد يتولد القلق وبالتالي الرغبة في تخفيف هذا القلق. والطفل يتوقع العقاب على هذه الدوافع لذا فإن رد فعله المفضل هو أن يسلك بطريقة تجعل العقاب الأبوي بعيد الاحتمال. وهنا لابد أن تصبح خطته قائمة علىطاعته لطلبات الوالد والعمل بصورة جيدة في المدرسة أو أن يصبح مسؤولاً أو شريفاً أو موضع ثقة أو فاضلاً ـ وذلك طبقاً للقيم التي يعتبرها الوالد سامية. وليس في هذه السلوكية إلا خطر واحد فقط. إذ كان القلق فيما يتعلق بالدافع الجنسي شديداً إلى حد غير عادي والشعور بالإثم المصاحب له عاماً، فإن الطفل قد يحط من قدر نفسه ويتوصل إلى الاستنتاج بأنه لا يستطيع أن يفعل

شيئاً حسناً. كما أن الشعور المفرط بالإثم فيما يتعلق بالدافع الجنسي يمكن أن يحث الطفل لأن يبحث عن عقاب لنفسه وقد يجعل الطفل يسيء السلوك بطرق وأشكال غير عادية وغير متوقعة. فهو قد يصبح سيئاً أو مزعجاً إلى حد مثير وقد يصبح سلوكه لغزاً محيراً بالنسبة لوالديه. ذلك أن ردود الفعل هذه يمكن أن تكون الطريقة التي يلجأ إليها الطفل لاستنزال الجزاء بنفسه من أبويه كنوع من الكفارة لما قام به من انتهاكات لأفكار وأفعال محرم عليه انتهاكها.

السلوك الجنسي في المراهقة: خلال السنوات الأولى من المراهقة يكون الدافع الثانوي المهيمن هو الرغبة في إقامة علاقات مع الجنس الآخر بيد أن المراهق يجمع بين رغبته الشديدة في تحقيق الإشباع الجنسي ورغبته في إقامة صداقات حميمة مع الآخرين وعلاقات تغني مفهومه ـ الذاتي.

وهناك كثير من القلق حول الموقف المتساهل تجاه السلوك الجنسي الذي يقفه المراهقون المعاصرون. لكن حتى لو كان باستطاعتنا الحصول على إحصائيات تعكس التواتر النسبي للأفعال الجنسية لدى اليافعين في عام 1970، 1950، 1930، 1910، فإن عدد مرات المضاجعة الجنسية قد لا تمكننا من أن نتفهم حقيقة وجوهر القضية. فالموقف من العمل ودوره الوظيفي في التفاعل بين الناس هما الموضوعان الهامان. إذ أن آباء الفتيان في هذه الأيام وأجدادهم يوافقون عادة، على السلوك الجنسي في حالة الزواج ويعارضونه قبل الزواج. وهذا الاختلاط العشوائي للقيم يشوه الدافع الجنسي أو الجنسية عموماً ويبعدها من عالم النشاطات الإنسانية اليومية. وقد أصلح شبان اليوم هذا التناقض وعدم الوضوح فجردوا السلوك الجنسي من كلا القدسية والعيب على حد سواء وهما الصفتان اللتان كانتا تميزان موقف الأجيال الأقدم تجاه الجنس.

والواقع أن في هذا الموقف الكثير من الصحة. فالثمن الذي سيدفع، إن كان سيدفع أي ثمن، يخص عمق العلاقة بين الشريكين. والروابط بين الكبار غالباً ما تكون روابط تخدم ـ الذات، هشة ومحكومة بالوهم. والجنسية هي أحد العناصر المكونة لهذا الوهم. فالموافقة على السلوك الجنسي، رغم أنه قد يكون غير طبيعي، تحد من الفعل وتؤخر زوال الغموض الجنسي الذي لابد أن يحدث لكن إذا ما كانت اكتشافات المتعة الجنسية قد تمت قبل سنين كثيرة من اختيار شريك الحياة الزوجية، فإن من الأمور البعيدة الاحتمال أن يستطيع هوى شديد، وكأنه شيء إلهي، أن يقنع الشريكين بأنهما وحدهما يمتازان بطقس من الطقوس النفيسة.

العلاقة بين السلوك والدوافع ـ التغيرات التطورية في الدوافع

بما أن الرغبة في إبقاء الشك ضمن نطاق ضيق هي السمة العامة للإنسان، فإن الدوافع السائدة في أية مرحلة من مراحل الحياة غالباً ما تتركز على هذه الأهداف التي يكون تحقيقها مشكوكاً به قليلاً. لذا يمكننا أن نفهم بصورة أفضل الدوافع المتغيرة للطفل النامي عن طريق تفحص المنابع الرئيسية لشكه. فإذا كان شخص من الأشخاص واثقاً من أن بالإمكان الوصول إلى الهدف بسهولة أو لا يمكن الوصول إليه بتاتاً، فإنه سوف لا يكون هناك تحريض للدافع الخاص بذلك الهدف. ذلك أن الدوافع التي تشغل الإنسان عادة هي تلك التي تتعلق بأهداف لا يثق المرء كثيراً ببلوغها. علماً بأن بؤر الشك هذه تتغير مع نضوج الطفل وبلوغه.

المرحلة الأولى من الطفولة: خلال الأشهر الأربعة الأولى من حياة الطفل، يكون لديه ـ إن كان لديه أي شيء أصلاً ـ القليل من التصورات الذهنية عن أهداف المستقبل ولذا لا يكون ثمة من دوافع.

إن أسباب تصرفاته تكمن في قوى أخرى. فالسلحفاة التي فقست حديثاً تزحف فوق ياردات من الرمل الرطب باتجاه البحر دون أن يكون لديها أية صورة عن البحر ولا أية فكرة عن المكان التي هي في طريقها إليه. بل إن حالة النور والظل التي تنشأ بسبب ضوء القمر المنعكس على الماء هي التي تحدث حركة التوجه. وهذا هو الأمر تماماً بالنسبة للطفل الصغير فبعض الأشياء أو المواقف تستدعي استجابات منه لأنها جذابة في مظهرها أو لأنها تسبب تحريضاً مثيراً وساراً. إن حركة سيارة هي مثيرة كفاية لأن تنتزع منه رد الفعل بضربها. وإذا ما قلت إن الطفل أراد ضرب السيارة فإن هذا القول لا يساعدنا كثيراً على فهم استجابة الطفل. فكثير من الوقائع يمكن أن تحدث أفعالاً محددة لدى الطفل لكن قد لا تكون هذه الأفعال بالضرورة منطلقة من فكرة عن هدف مرغوب به.

ومع اقتراب الطفل من النصف الثاني لسنته الأولى، تبدأ دوافعه الأولى بالظهور. ومن الممكن رواية مثال عن النضج الجديد لدى طفل في الشهر التاسع من عمره يتوصل للإمساك بلعبة شاهدها مختفية تحت وسادة، كما لو أنه كان يعلم أنها هناك. وحين تبدو عليه الدهشة من غيابها، فإن هذه الدهشة تنبئنا عن أنه يتوقع أن يجد اللعبة وأن لديه تصوراً ذهنياً عن هذا الشيء. لذلك نستنتج أنه يتحرك بدافع. والطفل الصغير في أسرة نموذجية يكون متأكداً من توفر الطعام والملابس الدافئة وغير واع لمشكلة قبول أنداده له، لذا لا يشغل باله أمر الحصول على هذه الأهداف، لكنه، مع ذلك، يكون غير واثق من مسألة وجود أبويه وعاطفتهما، فتصبح الرغبة بتحقير هذه الأهداف هي السائدة خلال السنة الثانية من عمره. وحين يكون الطفل في منزل غريب لا يستطيع فيه أن يرى أو يلمس أمه فإنه يصبح حزيناً

إذا هي لم تعد. إن حاجته لحضورها هي التي تهيمن على وعيه، وبالتالي فإنه ما من جائزة، مهما تكن جذابة مغرية، يمكنها أن تجعله ينسى خوفه.

ومع بلوغ الطفل عامه الثالث، يتعلم طمأنة نفسه بأن غياب أمه هو مجرد غياب مؤقت لذا يتضاءل منشأ الشك هذا. لكن حينذاك يغدو دافع مرتبط بهذا الأمر هو الدافع السائد. فالطفل يغدو غير واثق من موقف أمه تجاهه ولا من أمارات موافقتها وعدم موافقتها وعقابها ورفضها. إنه يغدو حساساً تجاه أية معلومات عن مشاعرها تجاهه، فتسيطر الرغبة في معرفة علامة ما من علامات تقييمها الإيجابي له على رغبته الأولى في حضورها. ويبقى هذا الدافع مسيطراً حتى السنة الرابعة من عمره، حين يظهر منشأ جديد للشك لديه. فابن الرابعة يصبح مهتماً بقوته واستقلاله الذاتي بالنسبة لوالديه وأخوته. إن أمه تأمره بأن يذهب إلى الفراش وأن يوقف مشاكسته لأخته وانتقاد قطعة اللحم في وجبته. وهذه التقييدات على سلوكه وأفعاله تحبطه ولا يستطيع أن يتكهن متى يمكن أن تحدث، فتظهر بسبب شكه هذا فيما يتعلق بتلك الحوادث دوافع الاستقلالية والسيطرة وارتقاؤها إلى أعلى سلم الدوافع. فالطفل يصبح وشغله الشاغل هو ما إذا كان سيتمكن من مقاومة التدخل في شؤونه أم لا، وما إذا كان سيجبر على الخضوع أم لا، وما إذا كان سيتمكن من التحكم بالآخرين أم لا. إنه يظل مدفوعاً بدافع العاطفة والتقييم الإيجابي، لكنه يغدو في هذه المرحلة أكثر ثقة إلى حد ما بهذه المكافآت. لذا، عندما تنشأ قضية الاستقلال الذاتي والسيادة فإن الدافع الخاص بكسب عاطفة الأم ينزل إلى مرتبة ثانوية في سلم الدوافع.

يُهدِّد نضال الطفل من أجل استقلاله وحرية اختياره أكثر ما يهدد أثناء سنوات ما قبل المدرسة. لذا تغدو الحاجة للتحكم بهذا الخطر

المحتمل هي هم الطفل الدائم. فرغبته في السيطرة على الآخرين ترتكز أساساً على حاجته لتخفيف الشك فيما يتعلق بتعامله مستقبلاً مع الناس. والطفل يثور من التوتر النفسي الذي يتركه لديه عدم معرفته ما إذا كان الشخص التالي الذي سيواجهه، سيجبره على الخضوع أم لا، سيتدخل في شؤونه أم لا، أو، وهذا أكثر خطورة، سيهاجمه بشكل من الأشكال أم لا، لكنه، حين يطمئن على أن موقعه هو موقع السيادة في العلاقة فإن شكله يهدأ أو يسكن.

أعوام المدرسة الأولى: مع دنو الطفل من سن المدرسة، يبدأ بتأسيس مفهومه عن ذاته انطلاقاً من كفاءته في المهارات ذات القيمة الحضارية. فالطفل ابن العام الواحد الذي يتعلم المشي والكلام والجري يقوم، بالحقيقة، بإنجاز جملة من الأعمال التي هي أمور طبيعية بالنسبة لكل الأطفال ولذا فهي سهلة المنال. بيد أن المهارات المتعلقة بالمدرسة هي مهارات أقل طبيعية من تلك - فملايين الأطفال في العالم لا يستطيعون تعلم القراءة والكتابة أو الحساب، وهي أصعب منالاً. والأطفال يقيّمون كفاءاتهم في هذه المهارات، جزئياً، بمقارنة أنفسهم بالآخرين. ولسوء الحظ يفترض الطفل أنه إذا كان أقل موهبة من طفل آخر فإنه سيكون أقل قيمة منه أيضاً. والطفل لا يكون متأكداً من أنه يستطيع أن يقرأ أو يكتب أو يلعب البيسبول. وفي نفس الوقت يريد أن يعرف في الحال ما إذا كان باستطاعته أن يكسب الخبرة في هذه المهارات أم لا يستطيع. كذلك فإنه يكون غير متأكد من قدرته على إقامة الصداقات، لذا فإن كفاءته وقبول الأنداد له يغدوان مصدرين رئيسيين من مصادر الشك لديه خلال أعوام المدرسة الأولى، والدوافع الخاصة بتحقيق هذه الأهداف تصبح هي العالية المقام في سلم تدرج الدوافع.

المراهقة:

تبرز في بداية مرحلة المراهقة أول بوادر الدوافع الجنسية. ذلك أن الحضارة الغربية أقنعت كل ابن أربعة عشر عاماً أن الجاذبية الجنسية هي شيء هام، والمراهق اليافع لا يكون واثقاً من نفسه تجاه هذا التحدي الجديد.

لذا تعتبر المواعيد الأولى للمراهق إيضاحات ممتازة لمحاولته في أن يبت بمسألة الفاعلية الجنسية والاتزان وإمكانية الاستجابة لديه. وهكذا يظهر على سطح الوعي لديه منشأ جديد للشك، فتنزاح الدوافع الخاصة بالثناء والسيادة والتفوق والقبول من موضعها في نفسه متخلية لهذه الرغبة الجديدة التي ستحتل مركزاً أكثر أساسية في الحيز النفسي لديه.

كذلك يشعر اليافع بالشك حول كمال معتقداته وحول ما إذا كان يؤمن بجملة متماسكة من المبادئ الأخلاقية التي تقوم بدور المرشد أم لا. إنه يقلق من كونه يؤمن بالله لكن بعض أصدقائه لا يقلقون ولا يبالون. فيغرق طويلاً في التأمل والتفكير حول الاستنتاج الصحيح والاستنتاج غير الصحيح. وهو يريد أن يقيم أحكامه الأخلاقية على أسس من قيمه الخاصة، بدلاً من أن يقيمها بناء على آراء أبويه، لكنه غير متأكد من مبادئه الأخلاقية هذه. وباختصار، فإن المراهق يعاني من الشك فيما يتعلق بأفكاره وأيديولوجيته. لذا فإن النتائج المترتبة على هذا الخواء الأخلاقي غالباً ما تكون: القلق في إطار المدرسة وإنزال اللعنات على سلطة الكبار، وأحياناً اللامبالاة. ثم تستمر هذه الظواهر المقلقة إلى أن يجد اليافع مجموعة القيم التي يرغب في أن يكرس لها نفسه وروحه.

ومن المفيد هنا أن ندرك إدراكاً مفاهيمياً، مراحل تطور الكائن الإنساني، من خلال تغير بؤر الشك. فالشكوك الرئيسية، شأنها شأن المثيرات، تجبر الجهاز على التفاعل معها. ومن خلال هذه العملية ذاتها، يحدث التغير. كما أنه مع نضوج الطفل تغدو أهدافه أكثر رمزية وأقل اعتماداً على العمل المكشوف. فالطفل، ابن الثلاث سنوات، يريد أن يُحضن، بينما ابن الثماني سنوات لا يريد إلا علامة من العلائم التي تدل على أنه يحظى بقيمة لدى الآخرين.

وإذا كان ابن الأربع سنوات يريد أن يرى أخاه باكياً. فإن ابن الأربعة عشر عاماً، يرغب فقط في أن يعلم أن أخاه قد تعكر وتضايق. وعندما يكون الكبير قد لبى دافعاً من الدوافع وأرضاه، فإنه، عادة، يكون قد بلغ الحالة التي حقق فيها، أخيراً، الفكرة التي رغب بتحقيقها ـ أو الفكرة التي كان يظن أنه يرغب بتحقيقها.

التعبير عن الدوافع بالأفعال:

كما أشرنا من قبل، ليس هناك علاقة بسيطة ولا علاقة حتمية بين الدافع وبين العامل الموجه باتجاه إرضائه. فالدافع، أولاً، لا يؤدي بالضرورة إلى تصرف من التصرفات. إذ أن الصبي يمكن أن يكون لديه الدافع لضرب موعد مع فتاة لكنه قد لا يقوم بأية محاولة لإرضاء هذا الدافع. ثانياً، يمكن لعمل من الأعمال أن يخدم أي دافع من دوافع متعددة. ذلك أن الدافع الأولي الذي يقف خلف استجابة بذاتها، نادراً ما يكون واضحاً. فمن الممكن أن يشعل صبي من الصبيان النار في مدرسة، كي يجرب الاستثارة الجنسية والنشوة، وقد يفعل ذلك آخر ليعبر عن كره للمعلم، وثالث كي يلقى عليه القبض ويكتسب شهرة بين زملائه. إن فعل الإحراق العمد من حيث مظهره الخارجي هو ذاته في كل الأمثلة المذكورة، رغم أن الدافع في كل منها يختلف اختلافاً شديداً عن دافع الحالة الأخرى.

على أن هناك خمسة عوامل أساسية تبت بمسألة ما إذا كان سيتم التعبير عن الدافع بفعل من الأفعال أم لا. وهذه العوامل هي:

1ـ احتمال أن يحرك الموقف الدافع.

2ـ درجة قوة الأحاسيس التي ترافق الدافع.

3ـ إمكانية توفر الأفعال التي يمكن أن ترضي الدافع.

4ـ التحرر من القلق والصراع اللذين يكبحان الفعل ويمنعانه.

5ـ ثقة الشخص بأن الفعل سيؤدي إلى الهدف المنشود.

تحريك الدافع: توجد الدوافع، شأنها شأن الأفكار، إما على شكل دوافع كامنة أو دوافع نشطة. إذ أنه لدى كل إنسان مئات آلاف الأفكار التي ترقد هاجعة وتظل كذلك إلى أن تواجه ما يثيرها من رقادها. فقد يعرف المرء أن نيبال تقع في شمال الهند لكنه قد لا يفكر أبداً بتلك الحقيقة إلى أن يسأله أحد ما أو يقرأ عنواناً في جريدة عن القتال على الحدود الهندية. بل حتى أشد الأطفال عدائية لا يمكن أن يتجول طوال النهار ولا عمل له إلا كراهية الناس. إذن فالدافع لا يتحرك إلا حين يشعر المرء بتهديد أو خطر، والفعل العدائي، على الأغلب، لا يحدث إلا إثر تحرك الدافع.

ومع نضوج الطفل يغدو تحريك الدوافع أقل ارتباطاً بالظروف الخارجية وتوقفاً عليها من جهة، وأكثر ارتباطاً وتعلقاً بأفكاره من جهة أخرى: فابن الأربع سنوات يرى أحد الناس ومعه «قمع بوظة» فيرغب بواحد مثله، ويرى أمه ترعى أخته الصغرى فيحن فجأة للرعاية والاهتمام. بيد أن دوافع الكبار هي أكثر استقلالاً عن الحوادث المباشرة في البيئة المحيطة بهم. فالشاب الذي أخطأ بحقه أحد

أصدقائه قد تعتمل في نفسه الرغبة، سنوات طويلة، في الانتقام منـه، دون الانتفاع من رؤية هدف كراهيته. لكن ليس جميع دوافـع الكبـار، طبعاً، مستقلة تماماً عن البيئة الخارجية. فرؤية فتاة جميلة، أو ازدحـام السير أو دورة مباريات غولف، كلها يمكن أن تحرك الدافع وتنقله من حالة الكمون إلى حالة النشاط مباشرة.

يمكن للمعلم أن يحرك دافع الطفل للتفوق بأن يـربط هـذا الـدافع بالدوافع الموجودة لديه والتي تحظى بالأولوية.

مثال على ذلك، تلميذ صف أول عادي يريد أن يحظى بثنـاء المعلـم ورضاه. إنه يعتقد أن الاستجابة الإيجابية من هذا الشخص «الجيـد». وهـو يريد أن يوافق المعلـم علـى عملـه وأن يوافـق، ضـمناً، علـى شخـصه بالذات. كما يرغب بأن يتحاشى عدم موافقته لأن ذلك يعني أنه هو نفـسه سيء. وإذا ما كان الطفل ينظر إلى الكبير باعتباره جيداً أو على الأقل جيداً أكثر مما هو سيء، فإن صورة الأشـياء والأفعـال الـتي يـثني عليهـا هـذا الكبير، تساعد الطفل في أن يقرر ما هي الأشياء الجيدة في العالم، بما في ذلك هو نفسه، وما هي السيئة. فعملية «مد» القيمة هذه تفعل فعـل لمـسة الملك ميداس الذهبية، أو فعل العصا السحرية.

ومن الاحتمالات الخطيرة التي يمكن أن تنتج عن تكوين وحـدات مدرسية أكبر وأكبر لخدمـة الاقتـصاد والفعاليـة هنـاك احتمـال زيـادة تجريد الأفراد من شخصياتهم داخـل المدرسـة. فـابن العـشر سـنوات يضيع بين مائة وخمسين آخرين من أبناء العشر سنوات الـذين يعلمهـم معلم الفنون في الصفوف الخمسة الأولى جميعهـا. وطـلاب الكليـات يحتجون بشدة على ذلـك التزايـد المرعـب في أحجـام الـصفوف وأن على كثير من الكليات أن تبدأ بإيجـاد مبـان جديـدة. لـذا ينبغـي علـى

المدارس الابتدائية والثانوية أن تبدأ بتجزيء الوحدات الكبرى وتفريقها إلى وحدات صغرى. بحيث إذا كانت هناك خطة لإنشاء مدرسة ابتدائية تتسع لألف تلميذ، يفضل ألا تعطى اسماً واحداً وألا ينظر إليها كمؤسسة واحدة. بل من الأفضل أن تعطى ستة أسماء وأن ينظر إليها على أساس أنها ست مدارس منفصلة حدث وأن وجدت في نفس المكان. وهكذا فإن تلميذ الصف الأول سيكون في «الصف» الوحيد في مدرسته، وحين التخرج سيكون ثمة ستة طلاب يلقون خطبة الوداع بدلاً من طالب واحد، وست قصائد فائزة بالجوائز بدلاً من قصيدة واحدة، وست فرص أمام الطلاب للمشاركة في النشاطات الإبداعية والبناءة للمدرسة بدلاً من فرصة واحدة. إن إجراء كهذا سيتيح الفرصة للمزيد من الطلاب لأن يؤمنوا بقيمتهم وأهميتهم كأفراد. إذ بقدر ما يساهم الطفل بصورة فعالة في النشاط الاجتماعي وبقدر ما يحصل على الجوائز التي يعطيها مجتمعه قيمة، بقدر ما يبرز دافعه للتفوق أكثر ويغدو جو المدرسة بالنسبة له أكثر صحة وسلامة.

ترافق الدوافع مع المشاعر الحادة: غالباً ما يرافق الدوافع أحاسيس حادة يحس بها المرء في قلبه ومعدته وعضلاته وجلده. وتشكل هذه الأحاسيس أساس المشاعر التي ندعوها غضباً ووحشة وكآبة وهوى واستثارة. فنحن نعي دوافعنا أكثر حين تكون مصحوبة بمشاعر حادة، لأن الحالة المتميزة التي يعيشها الإنسان من فرح أو ألم أو غضب أو استثارة جنسية لا يمكن تجاهلها. وهذه المشاعر تحرك الدوافع ـ أي الأفكار المناسبة لأهداف معينة ـ وتركز انتباهنا عليها. فيصبح من المحتمل، نتيجة لذلك، أن يحدث الفعل. لكن حين لا تكون دوافعنا مصحوبة بمثل هذه المشاعر، فإننا نميل لأن ننسى الأهداف المتعلقة بها وأن نركز على مجالات أخرى تحظى باهتمامنا.

لا يكون الشخص دائماً مدركاً للدوافع التي تمت لكل منها مشاعره، كما يمكن للعاطفة الشديدة أن تثير وتسبب عدداً مختلفاً من التصرفات. فالطفل، ابن الأربع سنوات، قد يثور لأنه جائع لكنه قد لا يعي سبب ثورته. وإذا ما حدث وأحس بهذا الشعور خلال مشاجرة مع أخيه الأكبر، فإن من المحتمل أن تزداد كراهية الطفل تجاه أخيه. إن كل أم تعي بشكل من الأشكال هذه الظاهرة، لأنها تصفح عن سلوك سيء أو عدواني في الساعة الـ 11.30، لكنها قد لا تصفح عن مثل هذا السلوك في وقت أبكر في الصباح، قائلة: «لقد حان وقت طعام جوني، وهو دائماً يصبح نكداً في مثل هذا الوقت».

يعتبر عدد الحالات العاطفية الأساسية لغزاً محيراً بالنسبة لعلماء النفس. فالبعض يقول إن هناك من العواطف بمقدار ما هناك من الكلمات التي تعبر عن مختلف أنواع المشاعر. وهكذا فإن «حزين» و«كئيب» و« أسيان» و«يقتله الحزن» و«فاتر الشعور» كلها تدل على عواطف مختلفة لأن ما يرافق كلاً من هذه الكلمات هو بالحقيقة شعور مغاير.

لكن علماء النفس يقلقهم عموماً هذا الموقف العرضي تجاه العاطفة، إذ يسمح لنا أن نكوِّن حالات عاطفية جديدة يومياً لمجرد أن نجد أسماء جديدة تصف كيف نشعر. لذا فإن النظرة البديلة والأكثر معقولية هي أن نقول إن هناك مجموعة صغيرة من الحالات العاطفية التي يمكن تمييزها وإن كافة العواطف الأخرى هي مشتقات لهذه المجموعة الأساسية. لكن إذا كانت هذه الفرضية صحيحة، فكيف يمكننا يا ترى أن نبت بهذه المجموعة الأساسية؟ إن مشاهداتنا للأطفال ومراقبتنا لسلوكهم، تكملها الدراسات التي تمت عن الشمبانزي، توحي بأن هناك ست حالات عاطفية على الأقل وهي:

الألم، الخوف، الغضب، الكآبة، الإثارة، والرضى. وهذه العواطف الست قد تكون أولية بسبب نوعية شعورها المتميزة. وما يرافقها بصورة مميزة أيضاً من أوضاع جسدية معينة وتعابير وجهية ونغمات في الصوت.

الألم والخوف: ينتحب كل من الشمبانزي والطفل الصغير ويئن متذمراً، حين يُبعد عن أمه أو يعاني من ألم أو يكون في موقف غير مريح جسدياً. وتحدث حالة الألم هذه لدى كافة الثدييات. أما الخوف فتثيره المواقف غير المألوفة أو تلك التي تهدد مباشرة التكامل الجسدي للحيوان. وهذه الظروف تحدث اتجاهات نحو الانسحاب وكذلك تعبيرات وجهية متميزة. فالشمبانزي يظهر عليه الانكماش بأذنيه وشفتيه والطفل يظهر عليه اتساع بالعينين وانكماش جلد جبهته. وغالباً ما يحدث التغوط والتبول التلقائيان حين يخاف الطفل أو الحيوان خوفاً شديداً.

الغضب: ينشأ الغضب، كما رأينا من قبل، حين يتعرض فعل هادف إما إلى المقاطعة أو إلى التهديد. وموقف كهذا يفضي عادة إلى عمل حركي متزايد وخفض للعينين وتحديق وانفجار صوتي غالباً. والغضب الذي أبداه شمبانزي طُرِد من منطقة طعامه، يشبه حالة طفل في الثالثة من عمره وهو يرفس برجليه ويخبط لأنه حُمل بالقوة من الباحة الخلفية إلى المنزل. كذلك يبدو على الشمبانزي بعض ردود الفعل التي تشبه الغيرة لدى الإنسان.

فقد سجلت غودول أن أنثى شمبانزي كان يصحبها نصف دزينة من الذكور، قد ازبأر شعرها غضباً حين دخلت أنثى أفتى منها إلى المنطقة. إذ سرعان ما تحول ذكور الشمبانزي بانتباههم إلى الأنثى الأصغر. وقد انتصب شعر الأنثى الأكبر واقفاً إثر النبذ غير المتوقع ـ

وهو رد فعل يشاهد عموماً عند الغضب ـ فوثبت على الأنثى الأصغر وبدأت بلكزها وضربها.

الكآبة: ينجم شعور الكآبة أو فتور الشعور عن فقدان شيء يتعلق به الكائن. فكلا الشمبانزي والطفل يظهر عليهما الوهن وفقدان الشهية والتكاسل حين يفقد واحدهما أبويه ـ وهي مجموعة الصفات التي تترافق مع الكآبة.

تحدث هذه الأعراض حين يعرف الطفل الهدف الذي يريده لكنه لا يستطيع الوصول إليه، أي حين يكون يائساً من إمكانية بلوغ الهدف المنشود. لذا فإن الكآبة تقابل تماماً الغضب وتقف على الطرف النقيض، باعتبار أن الغضب هو إجابة فاعلة نشطة على تهديد الهدف المنشود بالخطر. وغالباً ما يشاهد الانتقال من الغضب إلى الحزن حين يعاني الشخصان من علاقة حب. ففي البداية، يغضب أحد الشريكين من الرفض بل وقد يحاول أيضاً إعادة المياه إلى مجاريها لكنه إذا ما فشل وكان ما يزال يحب الطرف الآخر، فإن من المحتمل أن يغدو كئيباً حزيناً ولو إلى حين.

الانتباه والرضى: الاستثارة شعور يسر، غالباً ما يشعر به الطفل حين يواجه حادثة غير مألوفة يمكنه تمثلها لأن لديه الإجابة المناسبة التي يستطيع الرد بها. فالطفل، ابن العشرة أشهر، الذي يراقب سيارة صغيرة تمشي على مجرى خشبي لتصطدم بلعبة في الأسفل وتقلبها، سيبدو محتاراً خلال الحالات الخمس أو الست الأولى من تكرر هذه الحادثة وسيبدو هادئاً مأخوذاً بكليته بها. لكننا في المرة التاسعة سنراه يبتسم حين تدرج السيارة على المنحدر وفي المرة العاشرة يضحك وفي المرة الحادية عشرة يضحك ويلغو ويستثار إلى درجة عالية. لقد فهم الطفل أخيراً الحادثة، وبإمكانه أن يضمها إلى تجربته. إن هذا

المثال البسيط يحدد جوهر الاستثارة. فالطفل يشعر بالرغبة في التخمين والتوقع في اليوم الأول من ذهابه إلى المدرسة، أو قبل كرنفال، أو موعد، أو رحلة في طائرة. وفي كل من هذه الحالات يكون الحدث قد وقع أو على وشك الوقوع ويكون الطفل مستعداً للتعامل معه. إن كلا الخوف والاستثارة يسبقهما شيء غير عادي. لكن الخوف ينشأ حين لا يكون هناك وسيلة للتعامل مع الحدث، بينما تحدث الاستثارة حين يكون الشخص مستعداً لهذا التعامل. أما الرضى فيمكن مشاهدته في ما تصدره الهرة من خرخرة والشمبانزي من همهمة حين يُعتنى بواحدهما وينظف، وفي ابتسامة الطفل الصغير حين يُداعب أو يقدم له الغذاء، وكذلك في حالة الاسترخاء التي تعقب النشوة. أما الفارق الأساسي بين الرضى والاستثارة فهو في مستوى ونسبة الإثارة.

توفر الاستجابات المناسبة: إن توفر الاستجابات المناسبة التي يمكن أن ترضي دافعاً من الدوافع أمر يتحكم أيضاً بسلوك الطفل. علماً بأن ابن السنة الواحدة لا يمكنه أن يؤذي إيذاء حقيقياً أخاه الأكبر أو يلعب البيسبول، حتى لو وجد نفسه مدفوعاً لفعل ذلك. إنه لا يستطيع القيام بالأفعال التي يمكن أن تلبي الرغبة. وكثير من التصرفات يتعلمها الإنسان بمراقبته للآخرين وباستخلاص العلاقة بين الدافع والفعل. وهكذا يتعلم ابن الخمس سنوات أن المشاكسة يمكن أن تؤذي وأن الصراخ طريقة فعالة لتخويف الآخرين وأن الاعتراف وسيلة لتفادي العقاب.

التخلص من القلق والصراع: القلق هو الشعور بالتهديد الدائم لما يعبر عن سلوك موجه باتجاه هدف. وما تغير العادات فيما يتعلق بالسلوك الجنسي إلا مثال جيد على هذا المبدأ. ففي الأجيال الأولى

كانت الفتيات المراهقات يُستثرن جنسياً ويقمن بتصرفات ذات علاقة بالموضوع، لكن التعبير الجنسي كان ينتهك معاييرهن وقيمهن ويسبب القلق لهن. وكن مجبرات على كبح الفعل الجنسي ومنعه. أما المراهقات في الوقت الحاضر فإنهن ينغمسن بصورة غالبة أكثر في السلوك الجنسي. وذلك بصورة مبدئية، لأنهن يشعرن بقلق أقل فيما يتعلق بالتعبير عنه وليس لأن الدافع أصبح أكثر بروزاً أو التعلق به بات أقوى.

يتكون القلق حول الأفعال ذات الدوافع التي تنتهك المعايير والقيم خلال العقد الأول من عمر الإنسان ومن ثم يستقر. لذا، فخلال المرحلة الواقعة بين الثلاث والعشر سنوات تكون ثمة إمكانية لقيام علاقة خفية بصورة متزايدة أكثر وأكثر بين دوافع الطفل وسلوكه. وأثناء المراهقة يزول القلق فيما يتعلق بإرضاء بعض الدوافع، مع إقناع الطفل المراهق لنفسه أن من ظواهر الطفولة أن يخاف من التعبير عن كراهيته لأحد أبويه أو التعبير عن رغباته الجنسية تجاه من يحب. فالعلاقة بين دوافع المراهق وأفعاله تصبح مباشرة أكثر.

إن عدم التطابق بين فكرتين هو، كما لاحظنا من قبل، سبب هام من أسباب القلق والشك، وحين تكون الأفكار المتناقضة هذه دوافع، يقال إن الشخص يعيش في حالة صراع، ويمكن لكثير من الصراعات الناجمة عن رغبات متناقضة أن تؤثر على سلوك الطفل في غرفة الصف.

فالرغبة في الحصول على رضى المعلم، مثلاً، يعارضها الدافع لأن يكون الطفل ناضجاً وهي الصفة التي تتميز بالاستقلال عن الكبار وعدم اللامبالاة بثنائهم. ورغبة الفتاة اليافعة في أن تعمل حسناً في مادة الرياضيات تعارضها رغبتها في المحافظة على معايير دور ـ الجنس التي تؤكد على أن الكفاءة غير الاعتيادية في الرياضيات هي صفة خاصة بالذكور. كما أن الرغبة في تحصيل درجات أفضل من

أجل تحقيق التميز يعارضها الدافع في أن يكون الطفل متعاوناً مع الآخرين بدلاً من أن يكون منافساً إلى حد مفرط. أو أن الرغبة في الامتياز قد يعارضها خوف الطفل من أنه لن يكون قادراً على العمل باستمرار بسوية عالية. وبالإجمال، فإن الدوافع الخاصة بالثناء والتميز والتفوق والسيطرة، التي تدفع الطفل لأن يعمل في المدرسة، غالباً ما تتصارع مع دوافع مجموعة من الأهداف المعارضة. وينبع عن هذا الصراع الشك والقلق وأخيراً الكبح والكبت.

صراع دور ـ الجنس:

في المرحلة الابتدائية، يمكن لنفور الصبي الصغير من انتهاك معايير دور الجنس أن يؤثر على اهتمامه بالمدرسة. إذ أن معظم الأطفال يعتبرون المدرسة وكأنها مكان للإناث نظراً لأن غالبية الجهاز التعليمي من الإناث. وهذه الفكرة تقضي على رغبة الصبي في أن يجعل مواهبه وسلوكه على توافق مع المقاييس المذكرة فتخف حماسته من أجل التفوق في المدرسة. كذلك يتأثر اهتمام طالب الجامعة برغبته في أن يحافظ على معايير دور الجنس. إذ أن معايير الذكور تعطي الأفضلية في القيم للمعرفة العملية وللكفاءة الخاصة في مجالات الميكانيك والرياضيات والعلوم والمهن الحرة. أما الموضوعات المدرسية ذات التأثير العملي الضئيل على العالم أو التي هي كلامية، بصورة مبدئية ـ مثل الإنكليزية، التاريخ، اللغات الأجنبية، فإنه ينظر إليها باعتبارها موضوعات أنثوية. لذا ليس من غير الشائع بالنسبة لفتى يافع أن يعمل بصورة جيدة في الطبيعيات وأن يفشل في التاريخ أو اللغة، في حين تعمل زميلته الأنثى بصورة حسنة في اللغة وتفشل في الطبيعيات والعلوم.

هذا وإنه لمن سوء الحظ أن تتأثر صحة مجالات المعرفة بمقاييس

دور الجنس، لذا على العلم أن يعي الصراعات التي يحتمل أن تنشب لهذا السبب. وأحد الاقتراحات المفيدة هنا اقتراح بإضفاء صفة الذكورة على الصف الأول الابتدائي وبذلك يمكن للمزيد من الصبيان أن يقتنعوا بأن المدرسة هي «شغل» الرجال أكثر مما هي «شغل» النساء والخطة المثلى هي أن نضع في صفوف المرحلة الابتدائية معلمين ومعلمات. وبما أن من الصعب تحقيق ذلك في الوقت الحاضر يمكن للمعلمة أن تفرز الطلاب عن الطالبات لحين من الوقت كل يوم بحين يمكن أن تعطي دروس القراءة والحساب لمجموعات كلها صبيان أو كلها بنات. بعدئذ يمكن للمعلمة أن تدخل المواد المثيرة إلى الحد الأقصى بالنسبة للصبيان أو البنات، بدلاً من أن تستخدم نصوصاً ومسائل لا تثير اهتمام كلا الجنسين.

لكن من المحتمل أن يخفف تفسير قيم دور الجنس في حضارتنا من هذا الصراع إلى أدنى حد في السنين القادمة، وأن يجعل هذه الاقتراحات باطلة. أما في الوقت الحاضر فإن نسبة كبيرة من الصبيان في الصفوف الابتدائية الأولى، لاسيما أولئك الذين لا يعمل آباؤهم في مهن مدرسية أو علمية، ينظرون إلى المدرسة باعتبارها مكاناً أنثوياً. لذا علينا أن نحاول معالجة هذه الفكرة التي ينجم عنها سوء التكيف.

إن رغبة الصبي الصغير في أن ينمي شعوره بالاستقلال الذاتي، إضافة إلى هوية دور الجنس المذكرة، غالباً ما تقودانه إلى مقاومة الخضوع الكامل للمعلم، وذلك لأنه يعتبر الخضوع عملاً لا يليق إلا بالأطفال والإناث. وهكذا يجد نفسه مدفوعاً لتحدي المعلم أحياناً ومقاومة الخضوع لطلباته.

كذلك فإن الرغبة في الاستقلال الذاتي توجد صراعات لدى طلاب الجامعة وطالباتها. مثال على ذلك، طالبة شابة ظلت تعمل

بدأب وجد منذ دخولها المدرسة ولها سجل ممتاز في هـذا المجـال، تقرر فجأة، وقبل شـهرين مـن التخـرج، أنهـا ستنـسحب مـن الكليـة لتكتب رواية أو تنـضم إلى فرقـة سـلاح أو تعمـل مـن أجـل الحقـوق المدنية للإنـسان ـ وكـل عمـل مـن هـذه الأعمـال جـدير بالإعجـاب والاحترام من ناحية اجتماعية. بيد أن بضع سـاعات مـن حـديث ودي معها يكشف عن السبب الأصلي لهذا القـرار. فالفتـاة تعتقـد أن دأبهـا كان، جزئياً، بدافع الرغبة في أن تسر والديها. وهي تشعر أنهـا كانـت تعمل من أجلهما وأن التخرج سيكون نصراً لهما لا نصراً لها هي. لـذا فإن التخرج بالنسبة لها يعني أنها وافقت على أن يكون دافعهـا للعمـل هو الخوف من استياء والديها، وهذا بحد ذاته شيء طفولي. إن الفتـاة هنا تتمسك بالمعيار الخاص بالنضج والاسـتقلال الـذاتي الـذي يقـول «يجب ألا تخاف من الكبار وعـدم رضـاهم، فـالمرء يجـب أن يعمـل لنفسه ولأغراضه الشخصية». وهي لا تـستطيع الحكـم فيمـا إذا كانـت تريد أن تتخرج لأنها تريد الشهادة أو لأنها ترغـب بمرضـاة والـديها، وهكذا يتنامى الشك ويزداد إلى حـد لا يمكـن الـتخلص منـه، فيـبرز القرار بالانسحاب من الجامعة كوسيلة للهروب من الشك.

كذلك ينشأ بعض التحدي لدى طالب الجامعة مـن شـكوك حـول استقلاله الذاتي. فالطالب يكون في حالة شـك بدوافعـه: أهـو يـدرس علم الحياة لأنه يريد أن يكون طبيباً أم لأنه يبتغـي الفـوز برضـى أبويـه ومعلميه؟ وهذا أشبه بمحاربة أشباح في غرفة مظلمـة، أو كمـا لـو أن المرء سمـع أمـراً يقـول «تـنفس» دون أن يكـون متأكـداً ممـا إذا كـان التنفس هو فكرته أو فكرة شخص آخر. إذ أن مـن المخيـف أن تعمـل من أجل هدف دون أن تكون واثقاً من سـبب سـعيك مـن أجلـه. لـذا يكون الهروب إحدى الطرق للدفاع عن النفس.

وبما أن الطفل يريد أيضاً أن يؤسس لنفسه القيم الخاصة بـه، فـإن

من المفيد أن نقنع ابن الست سنواتٍ بقيمة وأهمية مهارات التعلم الفكرية. إذ من المحتمل أكثر أن يصبح الطفل مدفوعاً للعمل في المدرسة إذا ما اعتقد أن ما يبذله من جهد هو بقرار منه وليس بقرار من المعلم. مثال على ذلك، يمكن لمعلم في المرحلة الابتدائية أن يقنع طلابه بأهمية تعلم القراءة بواسطة إعلان يعلنه من أنه خلال فترة الاستراحة كل يوم، لن يسمح لأي طفل أن يلعب مع طفلٍ آخر إلا إذا كان باستطاعته أن يقرأ اسم الطفل المكتوب على اللوح أولاً. كما يمكن أن تزداد قيمة الكتابة الواضحة لدى الطفل بتحديد فترة قصيرة خلال النهار، لا يسمح فيها للطفل أن يتكلم أو أن يجري أي اتصال مع طفل آخر إلا بواسطة الملاحظات المكتوبة. فهذه الإجراءات البسيطة يمكن أن تقنع الطفل بأن المهارات المدرسية شيء مرغوب به ومحبب. وإذا ما قرر الطفل هذه الحقيقة وأن هذه المهارات ذات قيمة بالنسبة له ـ فإن دوافعه لأن يبرع بها ويتمكن منها سوف تشتد وتقوى.

الصراع من أجل السلطة والمركز: يتعلم بعض الأطفال أن يستهينوا بالسلطة. إذ بما أن التفوق في الدروس يؤدي أحياناً إلى التميز ويفضي إلى موقع السلطة والمهابة بين الأنداد، فقد يمتنع الطفل عن بذل أية جهود مدرسية كي يتفادى القيام بدور المتميز بين رفاقه. وهناك طريقتان رئيسيتان يمكن أن تحصل بهما مثل هذه الاستهانة بالسلطة، أولاهما هي أن الطفل قد لا يكون واثقاً بكفاءته وبالتالي فقد يخاف من أنه إذا ما حقق تميزاً. فإن الكبار سيغدون في حال توقع لأعمال بارزة متفوقة منه بصورة دائمة. ونظراً لأنه غير واثق من أن باستطاعته أن يحقق التفوق طوال الوقت فإنه يفضل البقاء في زاوية مهملة لا ينتبه إليه أحد. أما الثانية فهي أن الطفل قد ينمو في جو عائلي، من أخوة وأخوات هو دائماً كبش الفداء بينهم. فتكون النتيجة أن ينمو لديه موقف سلبي تجاه أولئك الذين يسيطرون ويتحكمون

بالآخرين. وهكذا قد يقرر الطفل أن السيء هو الذي يحكم وأن الصالح هو الذي يُحكم. أو قد يبرر ما ينقصه من سلطة بأن يقرر أن أولئك الذين لديهم السلطة هم الفاسدون، وأنه ما من أحد يستطيع الوصول إلى مركز أو تحقيق الاحترام أو الشهرة إلا على حساب قيمه الأساسية. لذا فإن بلوغ السلطة هو، بالواقع، برهان على ما في الشخص من سوء. وهكذا فإن الأطفال والمراهقين الذين نمت لديهم نظرة سلبية للقوة والسلطة قد لا يبذلون جهدهم الأقصى في المدرسة، لأنهم، بكل بساطة، لا يريدون التميز وبالتالي لا يريدون المركز الذي يمكن أن توصلهم إليه الموهبة غير العادية. أطفال كهؤلاء ينبغي إقناعهم بأن الوصول للسلطة يمكن أحياناً أن يكون مفيداً. علماً بأن المهمة، بالنسبة لمعظم الأطفال طبعاً، هي عكس هذه المهمة تماماً ـ أي ينبغي إقناعهم بأن التفوق المدرسي يمكن أن يوصل إلى التميز والمركز الذي يقدرونه جميعاً ويرغبون به.

الأمل بالنجاح: حتى لو تحرك الدافع وكانت المشاعر قوية وكان لدى الطفل جملة من الاستجابات الفعالة التي يمكنه القيام بها، فإنه قد لا يقوم بأي رد فعل إذا لم يكن يعتقد أن ردود الفعل هذه ستوصله إلى الهدف المنشود. مثال على ذلك، معظم الأطفال يريدون أن يتعلموا القراءة، لكن الكثيرين لا يتوقعون أن ينجحوا، ولذا لا يهتمون بهذا الواجب. كذلك فإن فتاة في العاشرة من عمرها عاشت ربيبة في خمسة منازل مختلفة مذ ولدت، تحتاج للعاطفة وتسعى إليها بصورة يائسة كما أنها تعرف كيف تثيرها لكنها مع ذلك لا تقارب الآخرين لأنها على ثقة من أن مبادراتها سوف ترفض.

فالاعتقاد بأن عملاً من الأعمال سيرضي دافعاً من الدوافع لا يحدد فقط ما إذا كان سيتم القيام بالعمل بل يحدد أيضاً أولوية الدافع في ذهن الطفل. فإذا كان الطفل يتوقع باستمرار أن تُصد رغبته بإقامة

صداقات مع زملائه، فإن دافعه هذا سوف يصبح أخيراً في موقع ثانوي بالنسبة للدوافع الأخرى وبالتالي ستغدو محاولاته لكسب الصداقات نادرة. إن الطفل يتعلم منذ سن مبكرة قد تعود إلى السنة الثالثة من عمره، كيف يتألم بسبب الفشل ويريد دائماً أن يتجنب هذا الألم. وهذا التجنب ينشأ من خشية العقاب الذي قد ينزله به الآخرون وكذلك من القلق حول عدم مطابقة مقاييس العمل التي يتبناها داخلياً، أيضاً.

فالطفل، شأنه شأن الكبير، يلجأ إلى إقامة دفاعات قوية ضد أي فشل محتمل. مثال على ذلك، زمرة من أطفال في الرابعة من عمرهم عرضت عليهم مجموعة من عشر صور ثم طلب منهم أن يتذكروا أكبر عدد ممكن من هذه الصور. وهذه مهمة صعبة بالنسبة لطفل صغير، فمعظم أطفال الرابعة من العمر لا يستطيعون تذكر أكثر من ثلاث صور. لكن إحدى الفتيات، بعد أن تذكرت صورتين، قالت: «أظن أنني سأتمكن من تذكر صورة أخرى، وبعدئذ علينا أن نفعل شيئاً آخر». وحين سئل صبي، إذا كان باستطاعته أن يتذكر المزيد من الصور، أجاب «لا، لا أستطيع، فأمي لا تسمح لي، وهي قد تغضب إن أخبرتكم عن المزيد».

والآن لنقارن بين هذه الأقوال وأقوال طالبة جامعية عمرها إحدى وعشرون سنة، وهي تكتب أطروحتها التي ستؤهلها للتخرج بدرجة شرف. لقد كتبت الفصل الأول فأثنى عليها المشرف متأثراً بنوعيتها، ثناء زائداً، موحياً بأن الأطروحة في شكلها النهائي ستكون متميزة. لكن بعد أربعة أيام، أخبرت الطالبة مشرفها أنها لن تتمكن من إنهاء الأطروحة لأنها تشعر أنها على غير ما يرام. وبعد عشرين دقيقة من مناقشة بينهما، اعترفت الفتاة أن الثناء المبكر هو الذي أخافها، فقد

باتت مقتنعة أنها لن تكون قادرة على كتابة خمسة فصول إضافية من نفس النوعية وبالتالي فإنها تخشى أن تسبب خيبة أمل لها ولمشرفها. وهكذا نرى أنه رغم بهجة وروعة التخرج بدرجة شرف، فإن خوفها قد طغى على رغبتها بالنجاح، أي يمكن للإنسان أن يفضل تجنب آلام الفشل والخيبة على أن يحظى بحلاوة النصرة، وذلك لأنه حين يكون كلا الأمرين محتملاً فإنه غالباً ما يفضل الأول.

تنويهات خاصة بالمعلم: تبدو قدرة الفشل المحتمل على جعل الإنسان ينسحب ويتخلى، أكثر وضوحاً لدى الأطفال مما هي لدى الكبار. لذا على المعلم أن يراقب باستمرار وجود هذا الشيء وأن يعمل على تخفيف آثاره المثبطة إلى أدنى حد ممكن، كما عليه أن يعطي الطفل مسائل ووحدات عمل مناسبة بحيث يشعر أن باستطاعته التمكن منها. كذلك ينبغي تبسيط المسائل الصعبة وتسهيلها كي يخفف احتمال الفشل لديه إلى أدنى حد ممكن.

إن أكثر اللحظات خطورة في غرفة الصف هي اللحظة التي يواجه فيها الطفل مسألة لا يفهمها أو ليست لديه قاعدة يطبقها عليها. فخلال تلك البرهة القصيرة من الزمن، والتي قد يحس بها أطول من ساعة كاملة، ينمو لديه القلق ويتصاعد. فإذا كان الطفل غير قادر على القيام بعمل ما، فإنه سينسحب، لذا من المهم كثيراً أن يوفر المعلم للطفل إمكانية التصرف بشكل من الأشكال لمباشرة حل كل مسألة. وإحدى الطرق المناسبة لتحقيق هذا الهدف هي إعطاء الطفل بصورة دائمة، واجبين يعمل فيهما، بحيث يمكنه حين يكون أحدهما صعباً أن ينتقل إلى الثاني بدلاً من أن ينسحب من الموقف كلياً. ومن الملاحظ أن المعلم غالباً ما يعطي الطفل مسائل تجعله غير واثق من نفسه لأنه لا يعلم كيف يبدأ العمل بها. فالمبدأ البيوريتاني المتزمت في مجتمعاتنا يؤكد على الحاجة لقهر الإحباط الأولي كي يبني المرء شخصيته.

بمعنى أنه إذا ما ثابر الطفل وتغلب على «الصعب»، فإنه سيكون قد تعلم درساً مهماً. ولعل هذا صحيح بالنسبة للطفل الحسن الحظ إلى درجة كافية لأن توفر له فرضية جاهزة ينطلق منها للعمل في كل مسألة. إلا أن هناك كثيراً من الأطفال ليسوا بأولئك الموهوبين أو المحظوظين، لذا فإن تجربة عدم توفر الإجابة الممكنة لديهم ستؤدي بهم إلى القلق، ومع الزمن، فإن أطفالاً كهؤلاء لابد وأن ينسحبوا من المعركة ويتخلوا عن واجباتهم المدرسية كلياً.

إذن ينبغي على المعلم أن يعطي تلاميذه مسائل من الصعوبة بحيث لا يمكن حلها مباشرة، لكن ليست من الصعوبة بحيث لا يحتمل أبداً أن تتوفر لهم أية فرضية ينطلقون للعمل منها خلال الدقيقة الأولى من الدرس. فجودة مقرر من مقررات المناهج الدرسية وصلاحيته ليست في عدد الحقائق التي يعلمها للصغار ـ بل في الدرجة التي يتيح فيها للطفل أن يكوِّن أفكاراً جديدة وأن يستهل لديه أفعالاً ذات صلة بالموضوع. وهذا هو أحد الأسباب التي تجعل مقررات المنهج الدراسي الخاص بالأطفال، والتي تتعلق بالمواد الحسية ـ مثل خرائط، مساطر، ورق، صمغ، حجارة... ـ هي، على الأغلب، أكثر نجاحاً من المقررات التي تتعامل مع ما يبدو فكرة مجردة مهمة. فكثير من الكبار مثلاً، يسحرهم السؤال المثير «كيف سيكون العالم في عام 2030؟» ويزعمون أن الصغار سيسحرهم مثل هذا السؤال أيضاً غير أن الصغار لا يمكن أن يهتموا بهذا السؤال وذلك لسبب بسيط هو أنه ليست لديهم الذخيرة الكافية من المعلومات التي يمكن أن تنشأ منها أفكار كثيرة حول عام 2030. وبعد بضع دقائق يبدو واحدهم متبرماً وقلقاً. علماً بأنه لا يحمل أية كراهية للمسألة بل هو عاجز فقط عن تكوين جملة من الأفكار المناسبة. وعلى نفس المنوال،

غالباً ما يسأل معلمو اللغة في المدارس الثانوية طلابهم أن يكتبوا موضوعاً إنشائياً حول موضوع يعرفون القليل عنه بدلاً من الكتابة عن موضوع تتوفر لديهم بدهيات وأفكار غنية متنوعة عنه. إن على كل معلم، قبل إعطاء فرض من الفروض للطفل، أن يسأل نفسه السؤال التالي «هل ستتوفر للطفل مجموعة أولية من الأفكار التي يمكنه الانطلاق منها في العمل؟» فإذا لم يكن متأكداً من الجواب، كان من الأفضل أن يغير الفرض.

إن أحد الشروط الهامة التي تزيد من الأمل بالنجاح هو نسبة نجاحات الطفل إلى إخفاقاته في مسيرة اليوم الدراسي وبما أنه من الصعب وضع منهج دراسي مفصل على قدرة كفاءة كل طفل، فإن المدرسة تختار، عادة، مستوى الفهم المتوسط الذي يجعل من المنهج الدراسي سهلاً كثيراً بالنسبة للطفل اللامع وصعباً جداً بالنسبة للطفل البليد. وهكذا فإن الطفل الأقل كفاءة لا يعرف كيف يتقدم في المنهاج، وبالتالي يعاني الفشل بعد الفشل كي يغدو أخيراً لا مبالياً. لذا ينبغي على المعلم أن يحلل سلسلة مراحل العمل في كل وحدة منها وأن يختبر حجم هذه المراحل كي يبت فيما إذا كانت القفزات المطلوبة كبيرة جداً بالنسبة لبعض الأطفال أم لا.

وأخيراً، ينبغي أن يعطى كل طفل الزاد اللازم والذي لا غموض فيه ولا لبس كي يتقدم في مهماته وأن تُشكل لديه القناعة بأن جهوده هي التي حققت التقدم. أما إذا شعر بأنه يزود بالإطراءات الزائفة، فإن أمله بالنجاح لن يتغير كثيراً. كما أن على المعلم أن يعبر عن ثقته بإمكانية الطفل في القيام بواجبه، إلى هذا الطفل وأن يثني عليه، حين يكون ذلك مناسباً، أكثر ما يستطيع فليس هناك من سبب للخوف من إفساد الطفل. إذ أنه عادة يفترض عدم القدرة في نفسه على القيام

بالواجب بأي شكل من الأشكال. أي أن معظم الأطفال، إن لم يكونوا جميعاً يكونوا غير واثقين من قدرتهم، فكيف يمكن أن يكونوا واثقين بأنفسهم إلى حد مفرط. كذلك فإنه ليس هناك خطر من المبالغة في مكافأة النجاح المشرِّف. على أن هناك خطة جيدة أخرى هي في إعطاء جوائز خاصة للأطفال الذين يتحسنون في عدة مجالات، علاوة على الأطفال الذين يمتازون على صعيد واحد. وأخيراً ينبغي على المعلم أن يخفف من قلق الطفل فيما يتعلق بالفشل أمام الآخرين. فبعض الأطفال ترعبهم إمكانية ارتكاب خطأ أمام المعلم وزملائهم في الصف. لذا على المعلم أن يوجد جواً في الصف يخفف إلى أدنى حد من هذا التوتر لدى الطفل ويقنع كل طفل بأن المحاولة، مهما تكن، هي أهم بكثير من تجنب الفشل.

يُدفع معظم الأطفال، في مكانة الشعوب المتفاوتة الثقافات بالدوافع الأولية للسيطرة على الشك، والتفوق، والكراهية والجنس. وبما أن هذه الدوافع مجموعة محدودة نوعاً ما، فإننا قد نتوقع أن يكون جميع الأطفال أكثر تشابهاً في تركيبهم النفسي وسلوكهم مما يبدون بالفعل. بيد أنه لابد من الأخذ بعين الاعتبار الاختلاف الكبير في الدوافع الثانوية التي تتشعب من هذه القوى الأولية. والأهداف الخاصة بالدوافع الثانوية يتعلمها الطفل من المجتمع وهي تتفاوت تفاوت الثقافات والعروق. فالطفل ابن العشر سنوات، الذي يمت للطبقة المتوسطة في إيفانستون من إلينوي، مثلاً، يجد نفسه مدفوعاً بدافع تحصيل علامات جيدة، في حين أن ابن العشر سنوات في غواتيمالا يريد أن يكون أفضل جاني بنٍ.

إن على المعلم أن يحاول تحديد الأهداف التي يسعى إليها كل طفل وأن يحاول إقامة نشاطات للصف بحيث يمكن لكل تلميذ فيه أن ينظر إلى التفوق المدرسي على أنه وسيلة لإرضاء الدافع الخاص

النامي لديه. فإذا ما كان الطفل يريد أن يحظى بالسيطرة على أنداده، على المعلم أن يرضي رغبته هذه بوضعه في مكان السيطرة في الصف عندما يظهر تقدماً في دروسه. وإذا كان يريد أن يطمئن على رضى معلمه عنه، فإن على هذا المعلم أن يقنعه بأنه سيحظى بهذه الجائزة إذا بذل جهداً أفضل لتعلم القراءة. فلكل طفل، ولابد، دافع باتجاه هدف من الأهداف. وعلى المعلم أن يكتشف ذلك الدافع وأن يطعِّمه بالدافع الخاص بالتفوق المدرسي. كما ينبغي على المعلم أن يكون قادراً على التشخيص النفسي الجيد بمقدار ما هو قادر على التعليم. وعلينا أن نقلل من صعوبة تقييم ما في نفس الطفل من شبكة الرغبات المتشابكة، رغم أنها ليست بالمهمة المستحيلة. إن التحليل الدقيق للطفل يمكن أن يكشف لنا عن مفاتيح ذاته. فالفتاة التي غالباً ما تجلب رسومها إلى المعلمة يمكن أن تكون باحثة عن التميز، والصبي الذي يتسلط على أنداده قد يكون ساعياً لإرضاء رغبة لديه في السيطرة. إذن يمكن للمعلم، من خلال مراقبته لطلابه باستمرار ودقة، والتحدث معهم بشكل غير رسمي أن يطلع بصورة أكثر دقة على رغباتهم.

مع ذلك فإن دافع التعلم لن يؤدي إلى المزيد من النجاح ما لم يستطع الطفل اكتساب البنية العقلية والعمليات اللازمة لتركيب المعلومات وحل المسائل فتعلم كيفية استخلاص الجذور المربعة لا يتعلق فقط بالانتباه الشديد للتعليمات ـ الذي يقوم أساساً على دافع ـ بل يتعلق أيضاً ببعض المعرفة عن الأعداد. والآن لنتأمل معاً البنى الفكرية والعمليات التي تكمل الدوافع وتمكِّن الطفل من معرفة بهجة النمو الفكري واختبارها.

* * *

التفكير

طفل عمره تسع سنوات يصغي باهتمام بالغ إلى المعلم وهو يتحدث عن عادة المصريين القدماء في دفن موتاهم من الفراعنة في الأهرامات الكبيرة. لكنه مرتبك باستمرار لأنه يصادف بين جملة وأخرى مما يقوله المعلم كلمة لا يفهمها. فالكلمة الأولى مثلاً «هرم» والثانية «مومياء» ثم كلمة «نيل» «فصحراء»، وأخيراً لا يجد الطفل نفسه إلا وقد تحول اهتمامه إلى المنظر الذي يطل عليه من النافذة وذلك لأنه أضاع خيط القصة. وبعد أن يكمل المعلم الدرس يسأل التلاميذ أن يقدروا كم من الزمن كان يستغرق بناء هرم من الأهرام. فيتصور أحد الأطفال آلاف العبيد المصريين وهم ينقلون الحجارة الكبيرة إلى موقع الهرم، ويحكم، بشكل بديهي، أن المهمة ولابد قد استغرقت وقتاً طويلاً، طارحاً تقدير الثلاث سنوات. بينما نرى طفلاً ثانياً يعيش بصورة تامة في البحر، ليس في ذهنه صورة واحدة وليس لديه الأساس الذي يمكن أن يبني عليه تخميناً ما، نراه يجلس بهدوء، وحين يسأله المعلم مباشرة، يتمتم بصوت ضعيف قائلاً «لا أدري» لكنه بعد الإلحاح عليه بالسؤال يجيب بكل عصبية «شهراً واحداً».

إذ رغم أن الطفل قد يكون لديه دافع شديد لتعلم الحقائق أو لحل المسائل الجديدة. إلا أن الدافع ليس كافياً فعليه أيضاً أن يمتلك شيئاً من المعرفة المسبقة. لقد عالجنا في الجزء الأول من هذا الكتاب الدوافع التي تزيد من اكتساب المعرفة. وكذلك الطرق التي تجعل التفوق في المهارات المدرسية أمراً أكثر جاذبية للطفل. أما في هذا الجزء فإننا ستفحص البنى العقلية التي تمكِّن الطفل من أن يكتسب معارف جديدة. ومن خلال عملية الاكتساب هذه، فإنها هي ذاتها تتغير.

إن الفارق الأساسي بين الدافع والقاعدة أو الحقيقة هو أن الدافع يرافقه، عموماً، مشاعر عاطفية قوية. وبما أن هذه المشاعر تكون أقوى من تلك المرتبطة بمعظم أشكال المعرفة، فإن الدوافع يتم تعلمها عادة بصورة أسرع، علاوة على أنه، ليس هناك رموز اصطنعها الإنسان ذات علاقة بتعلم دافع من الدوافع. فالعاطفة، والثناء، والقسر والرفض كلها أشياء يفهمها الطفل الصغير بسهولة، لكن واجبات المدرسة تواجه بصف محيِّر من الأحرف والأرقام. وهو، في البداية، لا يفهم هذه الرموز المصطنعة ولا يستطيع ترجمتها. والآن لنتصور طفلاً في السادسة من عمره يُنقل فجأة من بين جماعة يعرفها ليوضع بين فئة ودية، إنما غريبة، من الناس الذين يتفاهمون مع بعضهم البعض بالإشارة عن طريق عصي صغيرة لكل منها ثلاث شعب. فالطفل هنا سيجد صعوبة في تعلم التوقعات والدوافع لدى أصحابه الجدد. وفي البداية، قد لا يكون قادراً على تفسير سلوكهم أو تأثيره عليهم. وقد لا يعرف متى يكونون راضين عنه أو غير راضين، موجهين إليه تهديداً بالإيذاء أو عارضين عليه صداقتهم. كذلك فإن مفاهيم الحساب لا يتعلمها الطفل بسهولة كما يتعلم الدوافع، لأنه لا ينتبه للمعلومات المتعلقة بها بنفس الاستعداد وليس لديه البنى الفكرية اللازمة لفهم هذه المعلومات كما أنه لا يعمل طويلاً في التدرب على الأفكار التي هي أساسية بالنسبة لهذه المفاهيم.

إن الشرط الأول لتعلم أية معلومات جدية، سواء كانت خاصة بحل مسألة أو بلعبة ممتعة، هو توفر جملة من البنى الذهنية التي تقدم المادة الأساسية للتفكير وتتكون من مخططات الصور الأولية والصور والرموز والمفاهيم والقواعد. إنها لبِنات وملاط البنيان الأكبر الذي يدعى، عموماً، التفكير.

غير أنه لا يجوز أن ننظر إلى البنى الفكرية بنفس الطريقة التي ننظر بها إلى أشياء مادية، بل ينبغي النظر إليها باعتبارها وسائل ممكنة لتكوين الإحساس بالخبرة وتذكر الحوادث الماضية وحل المسائل ـ فالجاذبية ليست شيئاً بل قوة محتملة تتيح للأشياء أن تسقط على الأرض. كذلك فإن البنى الفكرية هي المجردات التي تتيح للإنسان فهم الحوادث النفسية والتعامل معها. وهذه البنى ليست متوضعة في مكان بعينه من الذهن وليس لها محتوى أو بعد مادي. إنها تقوم على جملة من عمليات الإدراك التي تتضمن الفهم والذاكرة والتقييم ونشوء الأفكار والمحاكمة العقلية، والتفاعلات بين هذه العمليات الفكرية هي التي تحدد التفكير.

ثمة موقفان فلسفيان متباينان تماماً تجاه التفكير الإنساني.

الأول يزعم أن للبنى الفكرية والعمليات ذاتها التي تتحكم بالنشاط الفكري وظيفة المرشد. وبذلك يمكن تشبيه عملية التفكير بالتفاعلات في دورق الكيماوي. إذ أن تفاعل التراكيب الكيماوية لحمض كلور الماء وأكسيد ماءات الصوديوم ينتج عنه ملح وماء. والتفاعل شيء متأصل في طبيعة المواد الكيماوية. وهناك بعض علماء النفس الذين ينظرون بعين الرضى إلى هذا الموقف ويعتبرون التفكير تفاعلاً ميكانيكياً تقريباً للبنى النفسية الأساسية. بينما هناك علماء نفس آخرون، ولا سيما جان بياجيه، يزعمون أن بنى فكرية أعلى مرتبة، وأكثر تعقيداً من مخططات الصور الأولية والرموز والمفاهيم والأحكام، هي التي تنظم التفكير وتجعله قابلاً للتكيف، ومنسقاً وفعالاً. وهذا الدور النفسي «التنفيذي» يشرف باستمرار على النشاط الذهني، مثلما يشرف المهندس المعماري على تشييد منزل. إنه يحدد ماهية المسألة ويختار الإجراءات الصحيحة ويعرف متى ينبغي القيام

بالعمل. ولهذا الموقف الثاني حجة قوية. فذهن ابن العشر سنوات يحشى بمئات آلاف نثرات المعلومات، لكن هذا الذهن، وبفعالية غريبة، يختار بسرعة الجزء الصحيح من المعرفة والصيغة الفكرية الدقيقة حين يُسأل.. كم قدم في الأربع ياردات؟ «أو» «ما هو الشبه بين ذبابة وشجرة؟». والمثال البسيط التالي مثال مقنع عن الحاجة للافتراض أن عملية من مرتبة أعلى هي التي تجمع وتتعقب أثر ما يفعله الذهن. اطلب من طفل أن يصغي إليك باهتمام وأنت تعد: 8، 3، 9، 1. توقف لبضع ثوان ثم قل «8ـ9ـ1» واسأل الطفل أي رقم حذفت في المرة الثانية، تجد أن معظم الأطفال سيجيبون «3». فكيف يمكننا أن نفسر هذه الحادثة البسيطة دون أن نفترض أن هناك عملية نفسية معقدة، شيئاً ما أشبه بالعمل التنفيذي، هي التي تقوم بتسجيل نظامي للخبرة وتكون واعية، معظم الوقت، لما يعرفه الذهن وأين تجده أيضاً. والآن دعنا نبدأ بإلقاء نظرة على التفكير من خلال تناولنا أولاً للوحدات الأساسية، أي البنى الفكرية.

بنى التفكير ـ مخططات الصور الأولية والصور

مخطط الصورة الأولي، الذي ربما كان البنية الذهنية الأولى التي يكتسبها الطفل، هو تمثل الذهن للسمات الهامة لحدث محدد. وهذا التمثل ليس صورة ولا ذكرى، فوتوغرافية للحدث. بل لعل أفضل وصف له هو القول بأنه «بصمة» عقلية مجردة، وذلك أنه يحافظ على ترتيب مجموعة ضئيلة من العناصر الهامة في الذهن. حاول أن تفكر بمنزل عائلتك كما كان يبدو لك في طفولتك. ولاحظ الفكرة القائلة بأنك تركز الانتباه بصورة خاصة على بضعة عناصر أساسية، ربما كانت لوحة غير عادية أو كرسياً غريباً أو سلماً مستنداً على جانب المنزل. إن العناصر الهامة للمخطط الأولي تعطي المنزل تميزاً وتجعله

مختلفاً عن مخططات أولية مشابهة. فمخطط بناء الكابيتول في واشنطن هو، بالنسبة لمعظم الناس، عبارة عن بناء منتظم حول القبة باعتبارها السمة الأشد بروزاً للبناء. والعنصر الحاسم في ضريح لنكولن هو تمثال لنكولن، أما الكرسي الذي كان يجلس عليه وبنية البناء الأكبر فهي أمور ثانوية.

ولعل شكل تنظيم الأرض التي يقوم عليها الضريح أمر لا علاقة له بالموضوع بتاتاً. ذلك أن مخطط شيء من الأشياء في الذهن هو أشبه قليلاً بما يرسم رسام الكاريكاتور من الوجه، مبالغاً برسم أكثر سمات الشخص تميزاً ومزيداً إياها ضخامة.

وهنا يمكن لتجربة تُجرى على أطفال في الرابعة من العمر أن تقدم فهماً أوضح لمعنى المخطط الأولي. إذ يعطى طفل في الرابعة كدسة من خمسين صورة مأخوذة من مجلات، معظمها رسوم لأشياء لا يعرف أسماءها وغريبة بالنسبة له. إنه يتطلع في كل صورة لبضع ثوان وحين ينتهي من ذلك بالنسبة للصور الخمسين جميعاً يفرض عليه زوجان من الصور، كل زوج منهما يحوي صورة واحدة من كدسة الصور التي تفحصها من قبل والصورة الثانية لم يرها مطلقاً. ثم يُطلب منه أن يدل على الصورة التي رآها من قبل. إن معظم أطفال الرابعة من العمر يكونون قادرين على تعيين 45 صورة من أصل الخمسين بشكل صحيح. بل إن بعضهم تمكن من تعيين الخمسين جميعاً بصورة صحيحة تماماً حين أجري عليهم الاختبار بعد يومين من عرض الصور عليهم. أما الكبار فباستطاعتهم تقليب ستمائة صورة وتعيين 90 بالمائة منها بشكل صحيح فكيف يمكن هذا يا ترى؟

دعنا نقول إن ابن الرابعة من العمر عرضت عليه صورة مِسطرة وصورة زيلوفون (آلة موسيقية) وأشار بصورة صحيحة إلى صورة

المسطرة على أنها الصورة التي رآها من قبل. إننا نفترض أنه حين رأى صورة المسطرة للمرة الأولى، انطبع في ذهنه مخطط عام عن عناصرها الهامة. لذا فإنه حين ينظر إلى زوج من الصور، تجري هناك مطابقة بين منظر المسطرة في الصورة وبين المخطط العام الذي رسم لها في الذهن، أشد قرباً مما يتم بين منظر الزيلفون والمخطط العام، وهذه «المطابقة» هي التي تجعله يجيب بصورة صحيحة فاحتمالية تمييز مسطرة الصورة متأصلة في المخطط.

أما صورة الشيء فهي عبارة عن صورة ذهنية مفصلة ومعقدة تنشأ من مخطط أولي. ومن هنا فإن صورة الشخص الذهنية لوجه أحد أصدقائه تتركب من معرفته بالسمات والأمائر الهامة لوجهه. وهذه المعرفة تصبح محتواة ضمن مخطط، ولعل الطريقة الأفضل للتعرف على العلاقة بين المخطط والصورة هي أن ننظر إلى الأول على أنه يشكل الهيكل العظمي الأساسي الذي ينبني عليه التمثل التام والمعقد حين تنجز عمليات إدراك العمل في المخطط. على أن إحدى الحسنات الرئيسية هي أنها تظل أسهل تناولاً بالنسبة للتفكير.

الرموز

الرموز هي أسماء مفروضة تعرف بها الأشياء والماهيات. وأفضل أمثلة عن الرموز هي أسماء الحروف والأرقام والأشياء. فإذا ما قال الطفل لنفسه، في المثال السابق، «تلك المسطرة»، فإن تعرفه الصحيح عليها حين يدخل الاختبار قد يصبح أسهل إذا ما توفرت لديه «المسطرة» الرمز. إن الفرق الأساسي بين المخطط والرمز هو أن المخطط ليس مفروضاً فرضاً. فهو يمثل مشهداً محدداً أو صوتاً معيناً عن طريق الاحتفاظ بالعلاقات المادية التي كانت جزءاً من الخبرة. في حين أن الرمز طريقة اصطنعها الإنسان ليرمز بها لحدث أو واقعة وهي

شيء ما غير الخبرة. فالطفل الذي يستطيع أن يسمي مجموعة الخطوط التي ندعوها نحن بالحرف «أ» وبإمكانه أن يدل عليها حين يسأل عنها، نقول إن هذا الطفل يعرف رمز ذلك الحرف. والطفل الذي يستطيع أن يتذكر أنه رأى نمط الخطوط التي ندعوها بالحرف «أ» لكنه لا يستطيع تسميتها أو الدلالة عليها حين يُسأل عن ذلك، نقول إنه لا يعرف، أو ليس لديه إلا مخطط الصورة الأولي الخاص بالحرف «أ» وبالطبع، فإن الأطفال بعد أن يتجاوزوا سن الخامسة يصبح لديهم عادة كل من المخطط والرمز الخاصين بمعظم الحروف وكذلك بكثير من الأشياء والحوادث الأخرى. إنهم يعلمون أن الجمجمة والعظام المتقاطعة ترمز لـ «الخطر»، وأن الإشارة السداسية في نهاية الطريق ترمز لـ «الوقوف». فالرموز، التي تقوم بكثير من أعمال الذهن، تستخدم لتركيب وبناء الوحدة الرابعة من التفكير ـ أي المفهوم.

المفاهيم

إن كافة المفاهيم هي عبارة عن رموز، لكنها أكثر من ذلك أيضاً. إنها تنوب مناب جملة من الصفات المشتركة بين زمرة من المخططات الأولية أو الرموز أو الصور. والفارق الأساسي بين الرمز والمفهوم هو أن الأول ينوب مناب شيء محدد أو واقعة محددة، في حين أن الثاني يمثل شيئاً ما تشترك فيه عدة أشياء أو عدة وقائع. لنتأمل رسماً لصليب، إن ابن الثمانية أشهر يتمثل هذا المنبه كمخطط صورة أولي. أما ابن الأربع سنوات فإنه يدعوه صليباً أي أنه يتمثله كرمز في حين أن البائع الذي ينظر إليه باعتباره صليب المسيحية ويحمله علاقة بالدين والكنيسة، نقول إنه يمتلك مفهوم «الصليب». كذلك، حين يتعلم الطفل القراءة، فإنه في البداية يتصور الأحرف كرموز وفي وقت لاحق فقط يكتسب المفاهيم الخاصة بالأحرف. إنه يتعلم أولاً، أن الـ «د»

هو اسم لأحد تصاميم الخط الخاصة، ثم يتعلم فيما بعد أن للـ «د» هذه صفة عامة ـ أي أن لها نفس الصوت حيثما وجدت وهي الحرف الأول من الكلمات مثل «دار»، «دنيا» وحينذاك يكون قد تعلم أو أدرك «مفهوم» هذا الحرف.

ليست لغة الطفل المحكية هي دائماً مفتاحاً صالحاً يدلنا على ما إذا كان يستخدم كلمة من الكلمات كرمز أو كمفهوم. فإذا ما كان يستخدم كلمة «حيوان» مثلاً ليدل على كلبه المدلل دون أن يعني بذلك أي كائن حي آخر، فإن كلمة «حيوان» لا تكون بالنسبة له أكثر من رمز، أي لا تكون قد بلغت مرتبة «المفهوم».

لكنه حين يستخدم هذه الكلمة ليدل بها على عدد مختلف من المخلوقات فإنه يكون قد توفر لديه المفهوم. وهكذا فإن ابن العامين الذي يصف نفسه بأنه «سيء» حين يلوث ثيابه، وحين يلوثها ليس إلا، فإنه يستخدم كلمة «سيء» كرمز. لكنه ما إن يبدأ بالنظر إلى أنواع مختلفة من الأشياء على أنها «سيئة» حتى يكون قد اكتسب المفهوم.

إذاً، يحل المفهوم محل خصائص الأشياء والوقائع وليس محل حادثة أو شيء بعينه. إن المفهوم يمثل تلك الصفات التي تشترك فيها مجموعة من الخبرات، وهكذا فإن كلمة «دين» تقوم عادة بدور المفهوم، نظراً لأنه ليس هناك شيء مفرد يدعى «دين» ، بل هناك، بالأحرى، كثير من الوقائع التي تتصف بالرجوع إلى الإله والكنيسة والتمسك بالمبادئ الأخلاقية. فالدين هو المفهوم الذي يُجمل هذه الأبعاد الثلاثة. ومفهوم «كلب» يدل على المجموعة المكونة من شعر وذنب وأربع قوائم ووجه متطاول وصداقة للإنسان وصوت نباح.

كذلك يمكن لأحد أبعاد مفهوم من المفاهيم أن يكون بحد ذاته

«مفهوماً». «فالذَنَب» (الذي هو أحد أبعاد مفهوم «الكلب») هو بحد ذاته محدد بصفات وأبعاد معينة، من كونه متطاولاً، دقيقاً، مرناً، مغطى بالشعر ومتصلاً بمؤخرة الجسم. لكن، هناك نوع من التعسفية في مسألة ما إذا كنا ندعو واقعة من الوقائع باسم مفهوم أو بعد، وخاصة بالنسبة للمفاهيم المجردة. فمفهوم العدالة، مثلاً، يرتكز على بعدين توأمين «الشر المهزوم» و«الخير المنتصر» رغم أن كلاً من الخير والشر هو مفهوم بحد ذاته وكل منهما محدد بأبعاده الخاصة.

يمكن أن تقوم المفاهيم بالأساس على أبعاد مشتقة من رموز أو صور أو مخططات أو مشاعر. فمفهوم الحرف الأبجدي «O» مثلاً، يمكن أن يرتكز على رمز الدائرة (O) وغالباً ما يدعو الطفل الصغير كافة الأشياء المدورة بـ «الكرات» باعتبار أن كلمة «كرة» تقوم لديه بدور الرمز وكذلك بدور البعد الهام لمفهوم الحرف «O» كما أن مفهوم الوجه يقوم على مخطط خاص بجملة قليلة من السمات التي تشترك بها كل الوجوه. ومفاهيم الطفل عن كونه خائفاً أو مريضاً تقوم على مشاعر بعينها، إذ يمكن أن يشتق الخوف من مشاعر التعرق، والنبض المتزايد، والفم الجاف، بينما يمكن أن يرتكز مفهوم المرض على الشعور بتشنج في المعدة وصداع في الرأس.

بيد أن المفهوم لا يكون مصحوباً دائماً بتسمية لفظية أو مرتبطاً بتصنيف لغوي. فابن العشر سنوات الذي غالباً ما يتلقى الأوامر من والده قد يكون عانى من مشاعر الكره لأبيه ونتيجة لذلك، فإن هذا الصبي سيشعر، حينما يواجه رجلاً كبيراً ذا سلطة، بالغضب والكره، وهكذا فإن أبعاد أو صفات «رجل» و«كبير» و«يعطي الأوامر» كلها تفضي به لأن يحس إحساساً معيناً ليس هو، رغم عدم تسميته، إلا مفهوماً. لكن مع نمو الطفل وازدياد عمره قد يبدأ بالتساؤل عن سبب

رد الفعل العاطفي هذا بل حتى إنه قد يعطيه اسماً. إذ يمكن أن يقول لنفسه «السلطة تضايقني»، وحينذاك يكون الطفل قد ربط ما بين المفهوم اللفظي «سلطة» وبين أبعاد «الكبير» و«الرجل» و«يعطي أوامر» ويكون قد جعل المفهوم أسهل منالاً للوعي.

صفات المفاهيم: ثمة أربع صفات هامة للمفهوم، إذا تركنا جانباً معنى أبعاده. وهذه الصفات هي: درجة التجريد، التعقيد، التمايز ومركزية الأبعاد.

درجة التجريد: تختلف المفاهيم عن بعضها البعض بطبيعة أبعادها. فالمفهوم الذي تكون أبعاده وثيقة الصلة بالخبرة قريبة منها يقال إنه مفهوم حسي. ومن هنا فإن الأشياء الحقيقية كالطلاب والقطط والمنازل والصبيان تتمثل بواسطة مفاهيم حسية. أما المفاهيم التي تدل أبعادها على وقائع لا يمكن الإشارة إليها أو ممارستها مباشرة ـ كمفاهيم الذكاء والحُسن والفساد ـ فيقال إنها مفاهيم مجردة.

تكون أبعاد المفاهيم الحسية، عادة عبارة عن صفات مادية يمكن للمرء أن يراها أو يسمعها أو يلمسها، في حين أن أبعاد المفاهيم المجردة غالباً ما تكون مفاهيم أخرى. فمفهوم الذكاء مثلاً، يقوم على أبعاد البراعة واليقظة وقابلية التكيف والقدرة على التعلم، وكل بعد من هذه الأبعاد الأربعة هو بحد ذاته مفهوم مجرد يقوم على مجموعة خاصة به من الأبعاد.

التعقيد: كذلك تختلف المفاهيم عن بعضها البعض بعدد الأبعاد اللازمة لتحديدها. فالمفاهيم التي تقوم على كثير من الأبعاد تعتبر أكثر تعقيداً من تلك التي تقوم على عدة أبعاد فقط. ومن هنا فإن مفهوم المجتمع هو مفهوم معقد لأنه يحتاج لكي يُحدد إلى أبعاد تتضمن

المدارس والمحاكم والكنائس والعادات والقوانين وبنية الأسرة، رغم أن كلاً من هذه الأبعاد يحتوي على كثير من الأبعاد في ذاته. ومن جهة أخرى، يعتبر مفهوم الدخان بسيطاً، لأنه يقوم على ثلاثة أبعاد فقط هي أنه «خيطي» و«مادة رمادية» و«يتصاعد في الجو».

التمايز: كذلك تختلف المفاهيم عن بعضها البعض في التمايز، أو الدرجة التي يمكن فيها للمجموعة الأساسية من الصفات المشتركة التي تمثلها هذه المفاهيم، أن تأخذ الأشكال المختلفة، إنما القريبة من بعضها البعض التي تحدد النسخ المتباينة قليلاً للفكرة. وبناء على هذا فإن مفهوم «المطر» ليس متمايزاً كثيراً، ولذلك لا يوجد في لغتنا إلا قلة قليلة من الكلمات التي تصف الأنواع المختلفة للمطر. فزخة المطر والعاصفة المطرية ورذاذ المطر هي الكلمات التي نستخدمها للتعبير عن معظم أشكال هذه الواقعة، كما أن هناك مفاهيم أخرى مثل «المطرقة» و«مفتاح الزجاجات» هي ذات تمايز أقل أيضاً. غير أن مفهوم «المنزل» مثلاً، متمايز إلى حد كبير، لأن بإمكانه أن يظهر بأشكال شتى بدءاً من الكوخ والتخشيبة حتى القصر والفيلا، كذلك فإن المفاهيم التي تصف مظاهر الأشياء (الصفات) هي أيضاً ذات تمايز متفاوت. فمفهوما «جذاب» و«سيء» متمايزان إلى درجة كبيرة، في حين أن «أملس» و«مالح» قليلا التمايز، وذلك لأنه ليس لدينا الكثير من الطرق لوصف الدرجات المختلفة للملاسة بالنسبة للمس أو للملوحة بالنسبة للذوق.

وعموماً، فإن المفاهيم التي هي ذات أهمية أكبر بالنسبة للثقافة هي ذاتها المفاهيم المتمايزة أكثر. ومن هنا، فإن مفهوم الملكية في مجتمعنا يتضمن أشكالاً كثيرة مترابطة بما في ذلك الأرض، المال، الأثاث، المخزونات، السندات، الماشية، وحق الاختراع. أما مفهوم

الميراث الذي هو ذو أهمية أقل بكثير بالنسبة لمجتمعنا فإنه ذو مصطلحات قليلة نسبياً يمكن استخدامها للتمييز بين أشكاله.

إن التبدلات التي تطرأ مع مرور الزمن على تمايز مفهوم من المفاهيم إنما تدل على زيادة أو نقصان أهمية المفهوم. فمنذ خمسين سنة كان مفهوم «المعلم» يدل على الرجل الذي كان يعلم في مدرسة عامة فقط. أما اليوم فإنه يمكن أن يدل على أستاذ الجامعة أو اختصاصي الخطب أو المشرف على المناهج الدراسية أو مدرب الفريق أو مساعد المدرب أو الرجل الذي ينظم البرنامج الخاص بوحدة حسابية يتم التدرب عليها بواسطة الكمبيوتر. كما أن الأهمية المتزايدة لممارسات تعاطي المخدرات أدت إلى إيجاد تمايز في مفهوم «ثمل» الذي كان يستخدم عادة بمعنى «سكران من الكحول» بينما يتضمن الآن معاني أخرى مثل: ثمل حمض، ثمل سرعة، ثمل شراب مسكر..

مركزية الأبعاد: تشتق بعض المفاهيم معانيها الأساسية من بعد أو بعدين مركزيين من أبعادها، بينما تقوم مفاهيم أخرى على جملة من الأبعاد ذات الأهمية المتساوية في تحديد معناها. مثال على ذلك، مفهوم «طفل رضيع» يقوم على البعد الأساسي الذي هو العمر. ورغم أن الحجم ونوع الطعام الذي يتناوله والصراخ الذي يصرخه حين يبكي هي أبعاد ذات علاقة بالموضوع إلا أنها ليست حاسمة، وذلك لأن الأطفال الرضع يختلفون عن بعضهم البعض في الحجم ونوع الطعام المتناول وقابلية الغضب والصراخ في حين أن العمر هو بعد حاسم لأن كافة الرضع يكونون تحت سن الثمانية عشر شهراً. وبالمقابل فإن مفهوم «حيوان حي» يقوم على أبعاد ذات أهمية متساوية: القدرة على التكاثر، تبادل الأكسجين، هضم الطعام وطرح الفضلات. فلكل من هذه الأبعاد أهمية متساوية نسبياً في تحديد المفهوم.

يمكن أن تطبق هذه الصفات الأربع ـ التجريد، التعقيد، التمايز، ومركزية الأبعاد ـ على كافة المفاهيم بغض النظر عن معنى أبعادها. بيد أن هناك معنيين خاصيين من كافة المعاني الأخرى لهما تأثير عميق على تصنيف الطفل لعالمه، وهما معنى «خير» و«شر». وذلك لأن خير أو شر واقعة من الوقائع يرتبط بما يلقاه الطفل من سرور وألم. فالطفل يتعلم مذ تفتحه على الحياة أن يدعو الأشياء التي تسبب له الألم «بالسيئة» أو«الشريرة» وتلك التي تجلب له المسرة «الجيدة» أو «الخيرة». وهكذا يصبح الطعام والدفء والأم والبوظة كلها أشياء «جيدة» لديه. في حين أن المرض والكدمات والصفعات كلها أشياء «سيئة» وفي عامه الثاني والثالث يتعلم الطفل أن يربط الإثم والقلق ببعد «الشيء» لأن انتهاكات الحرمات الأبوية سيئة ولأنه يدعى بالسيئ من قبل أبويه إذا ما عصى أحكامهما. وبناء على ذلك فإن المشاعر المزعجة من قلق وخوف من العقاب، وأخيراً الشعور بالذنب هي أبعاد أساسية لمفهوم «الشر» في حين أن مشاعر الرضى والأمان هي أساسية بالنسبة لمفهوم «الخير». وكما أشرنا إلى ذلك في القسم الأول من هذا الكتاب، فإن المشاعر هي العامل الحاسم والأساسي بالنسبة لأهمية دافع من الدوافع في ذهن الشخص، ومكانته في سلم مراتبية الدوافع. كذلك فإن أهمية مفهوم من المفاهيم تتحكم به علاقته بأبعاد الخير والشر.

المفاهيم والدوافع: ما إذا كان المفهوم قيمة أخلاقية أم لا، أمر يحتمل كثيراً أن تبت به مسألة ارتباطه بالبعد خير ـ شر. فالمفهوم المحايد لا يكون أبداً قيمة أخلاقية ومفاهيم مثل «المشي» و«الجري» لا علاقة لها بالخير والشر ليست قيماً أو معايير بينما مفاهيم «السرقة» و«القتل» التي يعتقد معظم الأطفال أنها سيئة، هي معاير عالمية.

وبما أن الطفل يعمل بدافع جعل سلوكه مطابقاً للمعايير والقيم فإن من الممكن اعتبار الدوافع، جزئياً، مفاهيم مرتبطة بالخير أو الشر. لنتأمل قليلاً المفاهيم المعقدة نسبياً مثل «صداقة» و«كتاب». فكلا هذين المفهومين ذو تمايز متوسط لأن هناك أشكالاً متعددة من الصداقة «أحد المعارف، صديق، زميل، رفيق» وأنواعاً متعددة من الكتب (كتاب نصوص، دفتر ملاحظات، رواية، مؤلف). وكلا المفهومين يقوم على بعد مركزي (كسب عاطفة شخص وثقته، مجموعة من الصفحات المطبوعة) إلا أنه يُنظر إلى مفهوم «الصداقة» دون ريب باعتباره «خيراً»، في حين أن مفهوم الكتاب شيء محايد. لذا فإن الطفل الذي يبلغ العشر سنوات من العمر يندفع لأن يكسب الكثير من الأصدقاء لكنه عادة لا يندفع لامتلاك الكثير من الكتب.

وبما أن الدافع هو نوع خاص من المفهوم فإنه يمر بتغيرات مشابهة لتغيرات المفهوم مع نمو الطفل ونضوجه إذ تغدو معظم دوافع الأطفال، شأنها شأن مفاهيمهم، أكثر تعقيداً وتمايزاً مع ازدياد عمر الطفل، وما مفهوم الحب والدافع الخاص بالتحريض الجنسي إلا مثال جيد على ذلك. فالحياء بالنسبة لابن الأربع سنوات، هو مفهوم بسيط محدد بواسطة علاقات عاطفية بينه وبين أبويه. أي أن هناك تمايزاً مفاهيمياً ضئيلاً بدرجات الحب ومن المحتمل أن يقول الطفل لأمه «أحبك» حين تداعبه وتلاعبه كما يقول لها ذلك وهي تضعه في فراشه وتقبله قبلة النوم. إذاً، مفهوم الطفل عن الحب يقوم بصورة أساسية على مشاعر السرور والرضى النابعة من قرابته لأبويه. كذلك فإن لدافعه الجنسي بعداً أساسياً هو الأحاسيس السارة النابعة من أعضائه التناسلية، مع قليل من التمايز في هذه المشاعر.

على أن التبدلات الرئيسية التي تطرأ على كلا المفهومين، تحدث

في المراهقة. فمفهوم الحب يتخذ أبعاداً كثيرة من بينها علاقة القربى مع الأبوين، الأخوة الصغار، الصديقات، الأصدقاء، وأحياناً المعلمين بل وحتى المشاعر المتعلقة بالهوايات والمناظر الطبيعية والمنتجعات المفضلة. يصحب التعقيد المتزايد للمفهوم تغير شديد في التمايز والتفريق إذ يصبح هناك أشكال كثيرة للحب يمكن أن يميز المراهق فيما بينها بكلمات مثل «الحب»، «الإعجاب»، «الانجذاب» و«الشهوة»، كذلك يمر الدافع الجنسي بتحولات مشابهة. فالدوافع الجنسية لدى المراهق لا تقوم فقط على التحريض التناسلي بل على الصور والأصوات والأفكار أيضاً. والحث الجنسي يغدو، باعتباره حالة ذهنية إلى حد كبير، شعوراً ملحّاً ومتميزاً. إن هذا التمايز بمفهوم الحب والدافع الجنسي، أمر مهم للغاية بالنسبة للأفعال والتصرفات. فإذا بلغ الشعور حد الهوى، كان من المحتمل حينذاك أن تقع تصرفات معينة أكثر مما لو كان الشعور مجرد انجذاب. وفي أغاني المراهقة الشائعة تندرج الأشكال الكثيرة التي يمكن أن يظهر بها الدافع الجنسي.

إن التعقيد المتزايد وتمايز المفاهيم والدوافع هما المسؤولان جزئياً عن الفروق الكبيرة بين البنى الشخصية لدى البالغين ولعل أطفال السنتين من العمر أكثر تشابهاً في بنية مفاهيمهم مما هم في سلوكهم، بينما، على العكس، يغدو أبناء العشرين من العمر مؤهلين اجتماعياً وأكثر تشابهاً في سلوكهم مما هم في أفكارهم، وكلما كبر الفرد أكثر كلما ازداد لديه حلول التعقيد الداخلي محل التنوع الخارجي.

المفاهيم النسبية والمطلقة: إن أحد العوائق التي تواجه استخدام الطفل الصغير للمفاهيم استخداماً فعالاً، هو نزوع لأن ينظر للمفهوم باعتباره مطلقاً بدلاً من نسبي. فابن الأربع سنوات، مثلاً، يتعلم

مفهوم «غامق» وينظر إليه باعتباره صفة مميزة لصنف مطلق من الألوان ـ الأسود والأصبغة الغامقة الأخرى. لذا فإن عبارة «أصفر غامق» لا تعني شيئاً بالنسبة له، لأن كلمة غامق تعني لديه الألوان الغامقة، لا الغمق النسبي ونتيجة لذلك، فإنه، حين يعطى أشكال المقارنة من اللون الغامق (أغمق، أشد غمقاً) لا يجد صعوبة في الإجابة عن أيها الأغمق إذا قدِّم له اللون الأحمر والأسود، لكنه سيقف حائراً مرتبكاً إذا قدِّم له لون أزرق سماوي وأزرق تركوازي. إنه لا يفهم المسألة على أنها أمر نسبي. كذلك فإن الطفل الصغير يجد صعوبة في فهم الكبر النسبي للأعداد. إنه يتعلم أن 1، 2، 3 هي أعداد صغيرة وأن 99، 100 هي أعداد كبيرة. لكنه إذا ما سئل أي العددين هو الأكبر من الزوج 1، 3 فإنه قد لا يفهم السؤال.

ليس بالأمر اليسير أن نعلم تلميذ الصف الأول أن يرى كلا من الصفات المطلقة والنسبية للمفاهيم، لأن عليه، أولاً، أن يقتنع بأن نفس المفهوم يمكن أن يكون ذا معنيين مختلفين وينبغي عليه أيضاً أن يتعلم استخدام المفهوم من وجهتي نظر مختلفتين. ولعل هذه المهمة يمكن إيضاحها بأن نحاول إقناع الطفل أن الأشياء المألوفة كالصحف والبرتقال وحتى هو ذاته يمكن النظر إليها جميعاً بطرق مختلفة. فتقول له، مثلاً، أن البرتقالة شيء جيد، كمادة للأكل، لكنها ككرة تنط، شيء سيء. والصحيفة شيء يسهل تمزيقه ولكنها شيء يصعب إصلاح البنطال به. كذلك فإن الطفل ذاته يمكن أن يكون أشياء كثيرة في آن واحد: إنه صبي، وابن أبيه وهو أصغر طفل في الأسرة لكنه أكبر طفل في الصف، وهو الأنظف حين يذهب إلى الشارع، لكنه الأوسخ حين يعود لتوه من اللعب، وهو أثقل طفل في الصف وزناً لكنه أخف أفراد الأسرة.

وهكذا يستطيع المعلم، من خلال تناوله للأفكار المألوفة التي يستطيع الطفل فهمها بسهولة أن يقنع الطفل بصورة تدريجية بالمبدأ الهام القائل بأن الشيء بالنسبة لمحتواه ذو صفة نسبية. أي ليس هناك مفاهيم ذات معنى مطلق، غير متغير. وتقدير هذه الفكرة هو أمر هام للغاية بالنسبة لتطبيق الطفل للمفاهيم واستخدامه لها بصورة فعالة.

القواعد والأحكام: ثمة صنفان أساسيان من الأحكام، أولهما هو أن كافة الأحكام يمكن أن تصنف إما متغيرة أو غير متغيرة. فالحكم أو القاعدة غير المتغيرة تبين العلاقة البسيطة بين مفهومين ويكون التبيان عادة لبعد أو أكثر من أبعاد المفهوم. مثال على ذلك، قاعدة أن «الماء رطب» تبين أن مفهومي الماء والرطوبة مترابطان ـ أي أن أحد أبعاد الماء هو صفة الرطوبة. والعلاقة التي تصفها قاعدة غير متغيرة هي دائماً موجودة بصورة متأصلة في معاني المفاهيم. لنتأمل القاعدة التي تقول إن «القنابل خطرة» والتي تبين العلاقة القائمة بين مفهومي «القنبلة» و«الخطورة» وتصف الأبعاد التي يشترك بها كلا المفهومين. فالقنبلة، بالواقع، هي ذات أبعاد كثيرة، أحدها هو الخطر، والخطر هو صفة كثير من الأشياء، أحدها هو القنبلة. وهذه القاعدة لا تقتضي منا أن نفعل أي شيء كي نلحظ العلاقة. فهي موجودة في معنى المفهوم أصلاً.

والآن لنلقِ نظرة على قاعدة «ضع باروداً و ت. ن. ت في ظرف معدني ذي كبسولة تفجير فتحصل على قنبلة»، نجد أن العلاقة بين مفاهيم البارود والـ ت. ن. ت والظرف المعدني وكبسولة التفجير ليست واضحة إلى أن نعمل بها ونوجد علاقة خاصة بين بعضها البعض. إذن بعملنا هذا تكون المفاهيم قد أصبحت مترابطة. إن هذا النوع من القواعد، الذي يشتمل على مجموعة من الإجراءات التي

تؤثر على العلاقة، يقال إنه نوع متغير، أما الإجراءات ذات الشأن بإيجاد العلاقة فتدعى التغيرات.

ثانياً، كافة القواعد يمكن أن تصنف إما قواعد صورية أو غير صورية. فالقواعد غير الصورية هي تلك التي تدل على علاقة غير تامة بين بعدين أو أكثر ـ أي الأبعاد المشتركة بعض الوقت أو حتى معظم الوقت إنما ليس طوال الوقت. إن قاعدة السكاكر حلوة هي قاعدة غير صورية لأننا أحياناً نجد «سكرة» من السكاكر حامضة. وهكذا فإن معظم معتقداتنا عن العالم هي قواعد وأحكام غير صورية. فأقوالنا «الأفاعي خطرة» ،«الرمل جاف»، «الرجال طوال» كلها قواعد غير صورية تصف بعداً واحداً من أبعاد مفاهيم الأفعى والرمل والرجل.

أما القواعد الصورية فتبين علاقة بين بعدين، هي دائماً صحيحة ومحددة بدقة. مثال على ذلك، «الزيت يطفو على الماء» هي قاعدة صورية، كذلك فإن القاعدة الرياضية «6 × 11 = 66» تبين علاقة ثابتة بين أبعاد المفهومين 6 و11 في أي وقت من الأوقات تطبق عملية الضرب على هذين المفهومين ولا يمكن أن يكون هناك أي خلاف حول هذه العلاقة.

لذلك يمكننا القول إن هناك أربعة أنواع رئيسية للقواعد هي: غير صورية، وغير متغيرة (السكاكر حلوة)، غير صورية ومتغيرة (ذوِّب الشوكولا ثم دعها تتجمد كي تصنع سكاكر)؛ صورية غير متغيرة (للمثلث ثلاثة أضلاع) وصورة متغيرة (6 × 11 = 66). تتكون معظم أفكارنا اليومية من قواعد غير صورية، غير متغيرة. بينما تتكون معظم العلوم من قواعد صورية متغيرة. مع العلم بأن كل مادة من مواد المدرسة التقليدية تميل لأن تعتمد نوعاً من أنواع القواعد هذه، فالحساب والكيمياء يفضلان القواعد الصورية المتغيرة («مساحة

الدائرة= مربع نصف القطر × ب» و«كلور الهدروجين + ماءات الصوديوم = ماء + كلور الصوديوم». أما التاريخ والمواد الاجتماعية فتركز على القواعد غير الصورية وغير المتغيرة (الحروب تسبب التضخم) و(الصناعة تزدهر قرب الأنهار)، في حين أن الشعر يلجأ للقواعد غير الصورية، المتغيرة، في نظم القصائد وتقفية الثنائيات من الأبيات الشعرية.

مراحل اكتساب القواعد وتحصيلها: يعتقد بعض علماء النفس، ومن بينهم جيروم برونر، أن الطفل يكتسب، بالتدريب، المفاهيم والقواعد الأكثر فالأكثر تعقيداً، غير أنه، من الناحية النظرية على الأقل، ليس هناك من مفهوم أو قاعدة يصعب على الطفل أن يتعلمها بشكل من الأشكال في أي سن. لكن هناك بعض علماء النفس، ولاسيما منهم جان بياجيه، يحتجون بأن بعض المفاهيم والقواعد هي بالأصل صعبة جداً بالنسبة للطفل الصغير وأنه، لابد لعقل الطفل من أن ينضج إلى درجة تمكِّنه من أن يستوعبها. لنتأمل القاعدة القائلة بأن قطعة الغضار لا يتغير وزنها أو مقدارها حتى ولو تغير شكلها. إنها قاعدة صورية غير متغيرة يمكن أن تقرأ بشكلها الموجز على النحو التالي «يبقى مقدار المادة ثابتاً رغم التغيرات الطارئة على شكلها». إن ابن الأربع سنوات لا يعرف هذه القاعدة كما أن من العسير جداً تعليمه إياها. لكن ما إن يبلغ السبع سنوات من العمر حتى يصبح بإمكانه أن يعرف هذه القاعدة، حتى دون أن يعلمه إياها أحد.

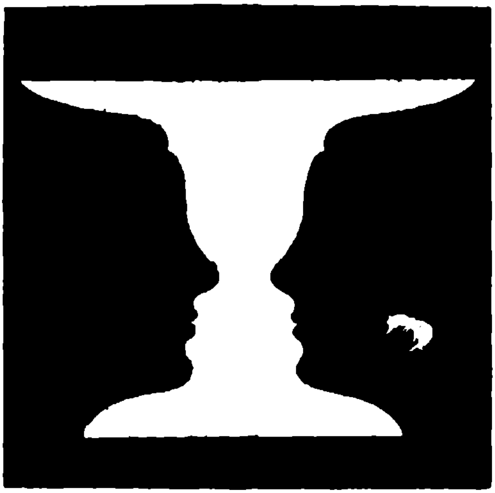
فكيف يا ترى يمكننا أن نشرح هذه الظاهرة؟ تفسير بياجيه هو أن ابن الأربعِ سنوات بكل بساطة، غير قادر على استيعاب القاعدة، إنما هناك أيضاً احتمال ثان ـ هو بالتحديد، أن الطفل كان قد تعلم قاعدة أسبق من الصعب أن تحل هذه القاعدة محلها. فمقدار الشيء أو

المادة، بالنسبة للطفل، يرتبط، بشكل لا سبيل للخلاص منه، بارتفاعه الظاهري أو حجمه. فالأشياء التي تبدو كبيرة أو طويلة فيها «مادة» أكثر من تلك التي تبدو في الظاهر صغيرة. وهذه قاعدة غير صورية وغير متغيرة يعرفها كل الأطفال الصغار. وبما أن القاعدة الصورية المتقدمة تناقض هذه القاعدة الأسبق منها، فإن ابن الأربع سنوات لا يتخلى بسهولة عن القاعدة التي ظل يؤمن بها عدة سنوات. أما ابن السبع سنوات فيؤمن بصورة راسخة بالقاعدة المتقدمة، لأنه اكتسب فهماً جديداً لكلمة «مقدار». لقد تعلم المعنى الحسابي لمفهومي «أكثر» و«أقل». فثلاث تفاحات تظل بالنسبة له ثلاث تفاحات بغض النظر عن حجمها أو ترتيبها نظراً لأن ثلاثة هي دائماً ثلاثة. إن ابن السبع سنوات يؤمن بالقاعدة الصورية بصورة راسخة رسوخ إيمان ابن الأربع سنوات بالقاعدة غير الصورية القائلة بأن الحجم والمقدار هما بشكل من الأشكال مترابطان. وهذا الانتقال من الإيمان بقاعدة غير صورية إلى قاعدة صورية هو أحد أهداف تعليم الحساب.

كما أن ظهور المراحل في تفكير الطفل هو أحياناً نتيجة لصعوبة استبدال القواعد التي تم تعلمها في البداية. إنها ترفض بعناد أن تتقهقر، لأنها كانت فعالة في الماضي. وهذه المسلمة البديهية البسيطة تنسحب أيضاً على الكل الأكبر الذي يدعى العلم. فالنظرية العلمية ـ التي هي عبارة عن مجموعة معقدة من المفاهيم والأحكام ـ لا تستبدل بالنقد لوحده. بل تستبدل فقط بمجموعة من المفاهيم والأحكام الأفضل. إن النظرية، شأنها شأن القاعدة، توجد نوعاً من النظام الخاص بالذهن وتبقى قوية على أن تظهر نظرية أفضل. وهذا الإحساس بالنظام ينبع من أن الأبعاد الأساسية للمفاهيم تقدم إطاراً مرجعياً يمكن أن ترتبط به الصفات الأخرى للخبرة. فالفكرة أو المفهوم عبارة عن عملية يمكن إنشاؤها بسرعة إذا توفرت لها نقطة

بداية ـ أي أساس أولي بمعنى من المعاني. وبينما يجمع العقل المعلومات، من البيئة وكذلك من الذاكرة كي يكمل عملية الإنشاء، فإنه يربط بشكل آلي المعلومات الجديدة بالنقطة ـ الأساس هذه.

والآن لندرس مسألة وهم الكأس المشهور والمبين في الشكل (1). إنك إذا ما ركزت انتباها على الفراغ الأبيض الداخلي كنقطة أساس فإن بقية المنبه يغدو، بصورة آلية مرتبطاً بنقطة التركيز تلك، ويصبح من المحتم عليك أن ترى الكأس. إنك لا تستطيع الامتناع عن ذلك. فأنت تربط قاعدة الكأس بنقطة الأساس تلك. لكن حوّل انتباهك الآن إلى ذلك الجزء الأسود من الشكل الذي يحدد أنف الرجل. ولاحظ السرعة التي يغير بها عقلك اتجاه العلاقة. إنك الآن تربط بين السطح العلوي من الكأس والقسم الأسفل من الوجه. ولتلاحظ كم يغدو أسهل بالنسبة لك أن ترى الوجه، إذا ما استخدمت الأنف كنقطة أساس بدلاً من الجبهة أو الذقن.



شكل (1) وهم الكأس

وهكذا فإن فهم الجملة يسير بطريقة مشابهة.

افترض أنك تقرأ أو تسمع الجملة التالية «الطيارات الطائرة يمكن أن تكون خطرة» فإذا ركزت على كلمة «طائرة» كصفة تنعت الطائرات بها، فإنك ستفهم أن الجملة تعني أن الطائرات وهي في الجو يحتمل أن تكون خطرة. لكنك إذا ما ركزت على كلمة «طائرة» باعتبارها تعني فعل الطيران، فإن معنى الجملة بكامله يتغير، ويصبح فعل الطيران ذاته هو الذي يحتمل أن يكون خطراً. إذ ما إن تقرر نقطة الأساس أو المرجع ـ وهي تقرر بصورة آلية عادة ـ حتى يتواجد ميل مباشر لربط كافة المعلومات الأخرى بها.

إن لهذه الظاهرة علاقة وثيقة بأكثر عمليات ظهور الدوافع والعواطف تعقيداً. مثال على ذلك، لنفترض أن رجلاً يجلس بجوار امرأة جذابة في طائرة وأن المرأة ابتسمت له، بعد ساعة من المحادثة بصورة مفاجئة، فكيف يا ترى يمكن أن يفهم هذا الجزء من الوقائع؟ كيف سيربط الرجل تلك الواقعة البسيطة بفهمه العابر لتعامله الماضي مع المرأة؟ إنه، إذا ما أخذ من واقعه السابق مباشرة نقطة الأساس في فهمه، سيحاول ربط ابتسامة المرأة بالرضى عنه وعن أسلوبه. وإذا ما وجد ذلك الربط مقنعاً فربما سيقبل به كأمر لا ريب فيه. لكنه إذا ما ربط ابتسامة المرأة بتصوره لدوافع المرأة ـ لنقل، إنه يعتقد أنها تحاول استغلاله ـ فإنه سينظر إلى الابتسامة باعتبارها شيئاً يدعم نظرته الأولية تلك. أو قد يكون الرجل قد قرر من قبل أنه سيعمل على إغراء المرأة وعند ذاك يفسر ابتسامتها على أنها دليل على نجاحه.

وهكذا نرى أن بإمكان الرجل أن يفسر ابتسامة المرأة بثلاث طرق على الأقل: أي أنه يستطيع أن يدخلها ضمن إحدى التركيبات الثلاث المختلفة. وقد تكون التفسيرات الثلاثة جميعها، غير صحيحة فعلاً.

فالمرأة قد تكون ابتسمت لأنها، في تلك اللحظة، كانت تفكر بما حدث بينها وبين طفلها وقت الإفطار في اليوم السابق. إذن، تفسير شيء من الأشياء هو أشبه قليلاً ببناء الأطفال لبيوت من الرمل الرطب على شاطئ بحر في الصيف. إذ بإمكان الأطفال أن يستعملوا هذا الرمل لبناء القصور أو لصنع بطانيات لآبائهم أو لصنع أقراص من الكعك.

إن هذه النظرة عن فهم العالم الخارجي تختلف عن تلك التي كانت سائدة في علم النفس في أمريكا. فالنظرة التقليدية كانت تقوم على أساس أن هناك مجموعة من المنبهات المحددة التي تحرك الشخص وتجبره على أن يعيش أحداثاً معينة. وهذه الصورة أشبه بصورة الرحالة جليفر وقد ربطه الأقزام (الليليبوتيان) وراحوا يطلقون عليه سهام «المنبهات». أما وجهة نظر الفهم المقدمة هنا فإنها توحي بصورة مختلفة، أي صورة جليفر وهو على قدميه يتجول في الأرض متفحصاً ظواهرها الغريبة ـ من صخور ونباتات وأحياء ـ محاولاً أن يتعرف على العالم الجديد من خلال ربطه بين ما يلاحظه وما يعرفه. فإذا لم يتمكن من فحص حصاة صفراء صغيرة بصورة فعالة فلأنها لا تؤثر عليه كثيراً. وبصورة عامة أكثر، إذا كان الرجل لا يركز انتباهه، بشكل اختياري، على أحد جوانب بيئته، فإنه عادة لا يتأثر به. ومن الجلي أن كلتا الصورتين مبالغ فيها قليلاً، وذلك لأنه حتى جليفر المقيد هذا يظل باستطاعته أن يزوغ من بعض السهام، فهو ليس عاجزاً تماماً. كما أن جليفر النشيط المتجول سيكون عاجزاً عن تجنب الالتفات حوله إذا ما سمع صوت انفجار شديد، فهو ليس حراً تماماً أيضاً. لكننا، معظم الوقت، نجد أنفسنا مجبرين على أحد أمرين: إما ألا «نزوغ» من خبرة أو أن نقطع نشاطاً مستمراً بسبب تدخل طاغ وغير

متوقع. وما نحن، معظم يومنا، إلا أناس يستعرضون السلع في حانوت حب الاستطلاع الكبير الذي تنعكس سلعه في مرآة مشوهة وعلينا أن نقرر، بشكل محدد، ماهية هذه السلع وما إذا كنا نرغب بها أم لا.

تنويهات خاصة بالمعلم

ينبغي على المعلم أن يحاول، بصورة منهجية، أن يحلل المفاهيم الأساسية التي يقدمها لتلاميذه في الصف. إذ أن كافة المفاهيم تختلف عن بعضها البعض في التجريد والتعقيد والتمايز ومركزية الأبعاد وكذلك في علاقتها بمفاهيم الخير والشر. كما ينبغي على المعلم أن يقدم المفاهيم للتلامذة من خلال هذه الصفات وأن يحاول العمل قبل كل شيء على تقديم تلك الأبعاد التي يعرفها الطفل من قبل. لنتأمل مفهوم «المدرسة». إنه نسبياً، مفهوم بسيط، لأنه يقوم على البعد الأولي «تعلم المهارات». أما الأبعاد الثانوية مثل أعمار التلاميذ والمكان المحدد الذي يجري فيه التعليم فهي أشياء أقل أساسية بالنسبة لمعنى المدرسة. علاوة على ذلك فإن هناك تمايزاً في المفهوم إذ أن هناك مدارس خاصة ومدارس رسمية ومدارس دينية ومدارس داخلية ومدارس خاصة بالمضطربين عاطفياً. وأخيراً فإن مفهوم المدرسة يبدو أيضاً مصحوباً إلى حد لا بأس به بمفهوم الخير والشر.

لكن بالمقابل نجد أن مفهوم «العلم» أكثر تجريداً وتعقيداً. وهو متمايز إلى حد لا بأس به أيضاً. فهناك علوم طبيعية وعلوم اجتماعية وعلوم سياسية وعلوم فيزيائية. وأبعاد «العلم» تتضمن تفسير الطبيعة، والتجريب، والمشاهدة، والتكهن بحوادث المستقبل، والسيطرة على الطبيعة، والمختبرات. وهكذا قد يسأل مدرس في المدرسة طلابه أي من هذه الأبعاد هو أكثر مركزية بالنسبة لمفهوم العلم؟ وكما تأمل، كان الإجماع في الصف على أن البعد الأكثر مركزية هو تفسير

الطبيعة. فتقييم الطلاب للعلم كخير أو شر يحتمل أن يكون قد اعتمد على مواقفهم تجاه النتائج الاجتماعية للاكتشاف والتحكم بالكائنات الإنسانية.

كذلك يمكن أن يجد المعلم أنه من المفيد إجراء مقارنات بين مفاهيم متشابهة مثل صبي ورجل، محيط وبحر أو فاكهة وخضروات ثم يطلب من الصف أن يستخرجوا الأبعاد المركزية لكل مفهوم. كما يمكن للمعلم أن يقوم بلعبة هي الطلب من تلاميذ الصف أن يقترحوا المفاهيم ذات الأبعاد «الأكثر» أو الأبعاد «الأقل»، أو أن يحللوا الأبعاد المركزية لمفاهيم من نوع الجمال، الحرب، الحب ويقارنوا بين علاقاتها بأبعاد الخير والشر. إن اختلاف الطلاب هنا حول الأبعاد المركزية للمفاهيم يمكن أن يتيح الفرصة للمعلم لأن يستنتج أن للناس وجهات نظر متباينة حول كثير من القضايا العامة. كذلك يمكن إجراء مناقشة حية في الصف عن طريق تحليل الأبعاد الهامة للمفاهيم، إذ سيضطر كل طفل في هذه الحالة لأن يتفحص ثانية فهمه الخاص لكل فكرة ومفهوم.

وعلى المعلم دائماً أن يحلل المفاهيم التي هي جزء من درسه قبل أن يقدم هذه المفاهيم لتلامذته. إذ أن هذه التهيئة ستساعد المعلم على تقدير صفات المفاهيم التي يقدمها من تجريد وتعقيد وتمايز ومركزية أبعاد. ولسوف يشعر المعلم الذي يثبت كفاءته في هذا النوع من التحليل، بقدرة أكبر على تقديم ما يقدمه وبثقة أعظم في إمكانياته، ولسوف يكون في وضع أفضل لأن يشخص عوائق التعلم إذا ما واجه شيئاً منها. كذلك فإن المعلم سيجد أن من المفيد كثيراً قبل تقديم الدرس أن يخمن درجة تشابه وجهات نظر الطلاب بالنسبة لفكرة أو مفهوم معين. لنفترض، على سبيل المثال، أن درس الصف الثاني هو

المغناطيسية. فالمعلم هنا يمكن أن يسأل عدة أطفال ذوي إمكانيات مختلفة أن يذكروا ما يفهمونه من معنى هذه الكلمة ـ أي أن يدرجوا أبعاد المغناطيسية ـ وأن يبدوا رأيهم بمركزية كل بعد من أبعاد هذا المفهوم. وبعد أن يكتب أجوبتهم على السبورة، يمكن للمعلم أن يفتح مناقشة قصيرة في الصف ليكشف نسبة اتفاق التلاميذ في الرأي أو اختلافهم، أو غموض هذا المفهوم بالنسبة لهم. بعدئذ سيكون قد تشكل لدى المعلم تصور عام لفهم الأطفال عن المغناطيسية، يمكن أن يستفيد منه كمعلومات ترشده أثناء تقديم درسه.

إن معظم أطفال الصف الثاني يجدون صعوبة في استيعاب معنى السرعة. لذا قد يجد المعلم أن من المفيد تقديم هذه الفكرة على شكل علاقة بين الأبعاد المركزية لمفهومي «الزمن» و«المسافة». مثال على ذلك، إذا كان المعلم يقدم البعد الأساسي للمسافة على أنه «الفراغ بين خطين» والبعد الأساسي للزمن على أنه «عدد دقات الساعة» فإنه يستطيع حينذاك أن يقدم السرعة على أنها «عدد الفراغات التي تقطع في كل دقة» كذلك يمكن معالجة مسألة تعليم الأحجام النسبية للبلدان من خلال مجموعة من المقارنات إذ قد يبدأ المعلم بشيء، حجمه معروف لدى الأطفال ـ مثل حجم بلدة معروفة لديهم، أو الزمن المطلوب لاجتياز مسافة معروفة لديهم أيضاً. بعدئذ يمكن للمعلم أن «يبني» مفهوم الحجم النسبي بتقديم البلدان على أنها عشرة أضعاف أو عشرين ضعفاً، مثلاً، من تلك البلدة المعروفة. وهذه هي الخطة التي نوهنا عنها عند استعمال السنين الضوئية لتحديد مسافة النجوم وبعدها عن الأرض.

كذلك ينبغي أن يكون تعليم مفهوم الزمان متعلقاً بنظرة الطفل إلى أبعاده الأساسية، وليس بالضرورة الأبعاد النموذجية من ساعات

وثوان. وبما أن الزمن بالنسبة للطفل الصغير ينقسم عادة إلى «زمن الدوام المدرسي» و«زمن ما بعد الدوام المدرسي»، فإن على المعلم في البداية أن يجري مقارنة بين يوم العطلة المدرسية لدى الطفل وأيام الدوام المدرسي الأخرى. إن السمات الرئيسية الأخرى للزمن بالنسبة للطفل الصغير هي «قبل الغداء» و«بعد الغداء» وكذلك «ليل» و«نهار»، لذا ينبغي أن تقدم كافة مفاهيم الزمان من خلال هذه الأبعاد، لأنها هي الأكثر دلالة ومعنى بالنسبة للطفل الصغير.

مثال على ذلك، في بادئ الأمر ينبغي أن يقدم التقويم الشهري، الذي هو شيء محير بالنسبة لمعظم الأطفال على شكل وحدات زمنية يمكن أن يفهمها الطفل. فقد يجد المعلم أن من المفيد استعمال التقويم اللوحي الأسبوعي الذي يقوم التمييز الأساسي فيه على أساس «أيام مدرسة» و«أيام عطلة». مثل هذا التقويم ينبغي أن يكون ذا تقسيمات سبعة كتب في كل قسم منها الحرف الأول من كل يوم من أيام الأسبوع، بدءاً من السبت والأحد وانتهاء بالجمعة. كما ينبغي أن يكون هذا التقويم السباعي عبارة عن مستطيل كبير واضح يرسم على مستوى نظر الطفل، فعند يوم السبت ينبغي أن يضع المعلم إشارة على التقويم ويبين للأطفال أنهم هنا كانوا في المنزل، أي خارج المدرسة مدة يومين وهذا ما يدعى بـ«العطلة». أما يوما العطلة فينبغي أن يعلما بحرف × بواسطة طباشير ملون. بعدئذ ينبغي على المعلم أن يشير للقسم الثالث شارحاً أنه ينوب مناب يوم كذا ويعلم هذا القسم بطباشير من لون مغاير. وفي كل يوم يُعلمَّ القسم التالي بطباشير اللون الخاص بأيام الدوام المدرسي، وفي نهاية الأسبوع يجب أن يمسح التقويم على أن يُتّبع هذا الإجراء لمدة أربعة أسابيع، مع قيام المعلم، بنفسه، بالإشراف على تعليم كل يوم سائلاً الطلاب عن الطباشير

الملون الذي ينبغي استخدامه، أهو الطباشير الخاص بأيام العطل أم الطباشير الخاص بأيام المدرسة. وبعد أن يتعلم الأطفال مفهوم الأسبوع وكيفية التمييز بين أيام العطل وأيام الدراسة يمكن أن ينتقل المعلم للتقويم الشهري. ومن المستحسن هنا أن يترك المعلم تقويم الأسبوع على السبورة بدلاً من أن يمسحه. ففي الأسبوع التالي يمكن أن يرسم صفاً ثانياً من سبعة أقسام تحت الصف الأول، وهكذا إلى أن يكتمل الشهر.

إن التعليم هو أشبه ما يكون بوصفة طبيب من حيث أنها ينبغي أن ترتكز على تشخيص دقيق لحالة المريض. وهناك فوائد جمة يمكن الحصول عليها من تحليل الصف المستمر لأبعاد المفاهيم وكذلك من تشخيص حالة فهم كل طفل. إذ أن الطفل الصغير سيكتسب بعد عدة أشهر عادة سؤال نفسه بصورة آلية عن الأبعاد الأساسية للمفاهيم الجديدة، وهذا بحد ذاته، مكسب رئيسي لأن الطفل سيكون قد اكتسب أداة لتحليل الأفكار الجديدة تحليلاً فكرياً وكذلك أداة خاصة لفهم الأفكار القائمة، بصورة أفضل. كذلك سيصبح التعلم أقل ميكانيكية وأكثر إفادة ومغزى، وسيجد الطفل نفسه مهيأ لملاحظة العلاقات الموجودة بين مختلف المفاهيم.

إن المضمون الأساسي لهذا البحث هو أن على المعلم ألا يعلم قاعدة قبل أن يكون متأكداً، إلى حد ما، من أن الطفل سيفهمها وسيستوعب المفاهيم التي تتعلق بها. فدروس المنهج الدراسي في المواد الاجتماعية أو التاريخ غالباً ما تقدم القواعد الخاصة بوظائف الدول والمدن لأطفال لا يستوعبون الأبعاد الأساسية لهذه المفاهيم. مثال على ذلك الطفل لا يستطيع أن يدرك إدراكاً كاملاً القاعدة الشهيرة «فرض الضرائب دون بيان، طغيان» ما لم يستوعب معاني

المفاهيم الأساسية الثلاثة الموجودة فيها. إذن ينبغي في البداية تقديم المفهوم بشكله البسيط. ثم الانتقال إلى المعقد بصورة تدريجية. وهكذا يجب تقديم مفهوم العدد بادئ ذي بدء على شكل مجموعة من الأشياء، لأن «المجموعة» هي بعد أساسي من أبعاد العدد. ولا يجوز للمعلم قبل أن يتم استيعاب هذا البعد أن يقدم الأبعاد الأخرى التي تتعلق بالقواعد المتغيرة عن الأعداد أي ما يدعى الجمع والطرح والضرب والتقسيم. كذلك يمكن للمعلم أن يقدم الفكرة القائلة أن العدد الكامل يمكن أن يدل على نطاق معين، مثلاً العدد 2 يمكن أن يُنظر إليه على أساس أنه يقع بين الـ1.5 والـ2.5. وما إن يدرك الطفل مفهوم النطاق هذا، حتى يصبح باستطاعة المعلم أن يبحث فكرة تقدير قيمة العدد. وعليه أن يؤكد على الفروق في حجم ميدان العدد ـ الأعداد المفردة، 0 ـ 9 مقابل الأعداد المزدوجة 10 ـ 99 وهلم جراً ـ وأن يقارن بصورة متكررة بين هذه الأصناف. وعلى المعلم أن يقابل باستمرار بين الجمع والطرح من خلال أزواج الأعداد ذاتها، إذ أنه بذلك يزيد من حدة إدراك الطفل لهاتين القاعدتين. وحين يقدم المعلم مسألة حساب كلامية، عليه أن يقدم سلسلة من الدروس التي تعلم الطفل أي العبارات من المسائل الكلامية هذه هي الهامة وذات الدور الحاسم، إذ ينبغي أن يتعلم الطفل تناول المسائل بالحل خطوة خطوة، وأن يسأل نفسه إذا كان الفارق أو المجموع أو الناتج متضمناً في كل حالة. لنتأمل المسألة التالية «إذا كان لدى جون 10 بقرات ولدى بول 40 بقرة، فكم هو عدد البقرات التي يملكها بول زيادة عن جون؟» نجد أن على الطفل أن يتعلم السؤال نفسه مباشرة «هل هذا طرح أم جمع، فارق أم مجموع؟ وهل الوحدات هي من نفس النوع أم أنها مختلفة؟» على أن هناك بعض القواعد أصعب على التعلم من قواعد أخرى لأن المفاهيم التي تشتمل عليها أصعب

على الفهم. فقاعدة محيط الدائرة يمكن تعلمها بصورة أسهل من قاعدة حجم الكرة، لذا فإن الخطة النموذجية المتبعة في تأجيل القياسات ذات الأبعاد الثلاثة إلى أن يكون الطفل قد استوعب القياسات ذات البعدين، هي خطة معقولة. ففي الوقت الذي يتعلم فيه الطفل القراءة، ينشئ مجموعته غير الصورية من القواعد الخاصة به والتي نادراً ما يكشفها. إنه يتوصل لأن يتوقع اسماً حين يرى صفة نفسية، وأن يتوقع فعلاً حين يرى فاعلاً من حيوان أو إنسان، وأن يتوقع ظرف مكان حين يرى كلمة «ذهب». وامتلاك هذه القواعد يجعل القراءة أسهل وأسرع والجدل المتعلق بقيمة تعليم الحروف الصوتية مقابل تعليم كامل الكلمة، ينتهي بسهولة حين يعرف المرء أن الطريقة الصوتية تعلم مجموعة مفيدة من القواعد. بينما لا تزود طريقة كامل ـ الكلمة ابن الست سنوات بكثير من الطرق المفيدة التي يمكنه تطبيقها على الكلمات الجديدة. ومن الممكن تحسين دوافع التلميذ في الصف إذا ما جعل المعلم من واجب القراءة لعبة ينبغي فيها على التلميذ أن يكتشف قواعدها الأساسية.

والواقع أن الخطة التعليمية بكاملها ينبغي أن تبنى على هذا الأساس. فعالم الخبرات، شأنه شأن الصفحة المطبوعة، عبارة عن أحجية يتوجب على الطفل أن يواجهها بطريقة تجعلها ذات معنى بالنسبة له. ولكي يحل الأحجية عليه أن يمتلك القطع الأساسية التي هي عبارة عن بنى الإدراك التي بحثناها آنفاً. كما أنه يحتاج لأن يعرف كيف يركب القطع معاً، وهذه المهمة يمكن وصفها عن طريق عمليات الإدراك التي سننتقل إليها الآن.

* * *

عمليات التفكير

طبيعة عمليات الإدراك

يمكن تقسيم عمليات الإدراك ـ أو ببساطة أكثر، التفكير ـ إلى نوعين رئيسيين. فالذهن في التفكير غير الموجه، يكون حراً من أعباء حل أية مسألة وبإمكانه أن ينتقل بين مختلف أنواع الاتجاهات، قافزاً من فكرة إلى فكرة بصورة سريعة ومباشرة. وما أحلام اليقظة وتداعيات الأفكار التي تحدث حين يراقب المرء تساقط الثلج أو لدى استيقاظه في الصباح إلا أفضل الأمثلة عن التفكير غير الموجه. لكن أن ندرس هذه الظاهرة الهامة أمر عسير، لأن علماء النفس لا يعرفون كيف يسبرون غور طبيعة التفكير غير الموجه دون أن يسببوا الاضطراب له إلى حد خطير. وإذا ما طلبت من أحد الناس أن يسجل تداعيات أفكاره ـ أي الأفكار التي يصدف أن تمر في ذهنه ـ فإن السؤال سيبدل، مباشرة، الطبيعة الإنسيابية لتفكيره، وما كان غير موجه يغدو فجأة موجهاً.

إن الطفل الذي يُسأل سؤالاً، يجد نفسه إزاء مسألة عليه أن يحلها. ونتيجة لذلك فإنه يحاول، بصورة آلية، أن ينظم أفكاره بصورة منطقية مترابطة ومقبولة اجتماعياً. وهكذا فإن طلبنا منه أن يسجل بماذا يفكر، يغير من طبيعة أفكاره، وبالتالي فلن يكون في جوابه اللاحق، الفوضى أو الحاجة للترابط المنطقي التي غالباً ما يتميز بها التفكير غير الموجه. وبناء عليه فإن التفكير الموجه يشتمل على كافة عمليات الادارك التي تجري حين يحاول الطفل أن يحل مسألة من المسائل،

سواء كانت مسألة وضعها لنفسه أو وضعها له معلمه أو والده. وحين يكون تفكير الطفل موجهاً، تواجهه عادة مسألة اعتقاده بأنها ممكنة الحل وأنه يعرف ذلك متى توصل لذلك الحل.

تسير عملية حل ـ المسألة، بصورة نموذجية، وفق التسلسل التالي: في البداية ينبغي على الطفل أن يتفهم المسألة، سواء أعطيت له بصورة شفهية أم كتابية. بعدئذ يتوجب عليه أن يثبت عناصر المسألة في ذاكرته في الوقت الذي يستنبط فيه حلولاً ممكنة. ثم ينبغي عليه أن يقيم فهمه للمسألة وصلاحية فرضياته. وأخيراً عليه أن يختار الفرضية الأفضل وأن ينفذها. كذلك على الطفل، في بعض الظروف الخاصة، أن يعرض الجواب على أحد ما. إذن، العمليات الرئيسية في حل مسألة من المسائل هي: التفهم، الحفظ، استنباط الأفكار، تقييم الأفكار، التنفيذ وأحياناً العرض على الآخرين. وفيما يلي سنلقي نظرة على كل من هذه العمليات بصورة مفصلة.

على أن من المفيد أن نبقي في ذهننا في الصفحات التالية التغيرات العامة التي تحدث خلال فترة الإثني عشر عاماً من عمر الطفل. فذخيرة الطفل، من مخططات صور أولية وصور ورموز ومفاهيم وقواعد، تصبح أغنى وتمر بإعادة تنظيم مستمرة باعتبارها إحدى وظائف الخبرة. كما يغدو الطفل مهتماً بدرجة التوافق بين أفكاره وأفكار الآخرين ويبيت أكثر قلقاً واضطراباً لدى ارتكابه الأخطاء. زد على ذلك أن قدرته على تذكر الحقائق الجديدة والحقائق القديمة تتحسن بشكل هائل. كما أن تصوره، ولعل هذا هو أهم ما في الأمر، للمسائلِ وكذلك القواعد التي يلجأ إليها لحل هذه المسائل، يقترب تدريجياً من تصور الكبار ومن القواعد التي يستخدمها الكبار.

الفهم والتفسير

إن العملية الأولى في حل مسألة من المسائل هي فهم المسألة وتفسيرها بصورة صحيحة. ورغم أن الأطفال يفسرون دائماً الحوادث التي تقع في محيطهم بصورة تلقائية. إلا أن شكل تفسيرهم هذا يتغير بتغير سنهم. فالرضيع أو الطفل الصغير ينقل عادة خبرة مر بها إلى مخططات أولية أو صور، في حين أن الطفل الأكبر قليلاً يحتمل أن يعتمد على الرموز والمفاهيم. لنلق نظرة على الشكل التالي الذي ليس هو شكلاً دائرويًاً تماماً بل إهليلجياً:  فالطفل، ابن العشرة أشهر، يحتمل أن يتصور هذا الشكل كمخطط عام قريب من الشكل الأولي، لكن ابن الست سنوات يحتمل أن يتصور شكلاً كهذا بصورة رمزية أو مفاهيمية وقد يقول: إنه يبدو مثل كرة، وإذا ما طُلِب منه أن يختار شكلاً مماثلاً له من جملة أشكال متشابهة فإنه قد يخطئ لتكشف أنه، فعلاً، أدرك الشكل ككرة أو كدائرة تامة، بل حتى إذا ما طلب منه أن يعيد رسم الشكل فإنه قد يرسم شكلاً دائروياً بدلاً من الشكل الإهليلجي.

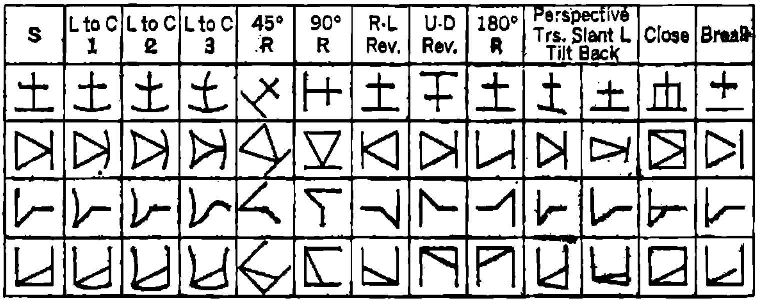
تفضيل الخطط الخاصة للتفسير: يميل الصغار، وكذلك الكبار، ميلاً شديداً لأن يعتمدوا على مجموعة بعينها من وحدات تفسير الأشياء. وهو نوع من الجمود الذي يغريهم في أن ينظروا إلى مختلف أنواع المواقف أو المسائل بطريقة واحدة «مفضلة». فالطفل قد يعتاد النظر إلى الأشياء من خلال وظائفها بدلاً من النظر إليها كأجزاء من أصناف مفاهيمية معينة. وهكذا تكون الأطعمة بالنسبة له «أشياء تؤكل» بدلاً من أن تكون فواكه أو خضروات أو حبوباً، والحيوانات «أشياء تعض» بدلاً من كونها كلاباً أو بقراً أو غنماً.

إن هذا التفضيل لخطة بعينها من أجل تفسير الأشياء، يمكن أن يؤدي إلى صعوبات حين يقدم المعلم مساعدات إيضاح جديدة للمقرر الدرسي تجبر الطالب على أن يتعامل مع فكرة معينة أو شيء محدد بطريقة جديدة. مثال على ذلك بعض المعلمين يستعملون قضبان كويزينير لتعليم تلامذة الصف الأول الأعداد وقواعد الحساب البسيطة. وهي عبارة عن قضبان خشبية ذات ألوان مختلفة. فالعدد واحد يمثلٍ بقضيب ملون من طول معين والعدد «2» يمثل بقضيب من لون آخر طوله ضعف طول الأول، وهلم جراً، إن حسنة هذه الطريقة في تعليم الأعداد هي أنها تقدم للطفل الصغير طريقة حسية لتمثل مفهوم العدد كمقدار رمزي. فالأعداد هي رمز جديد بالنسبة للطفل، والشكل «1+1= □» هو شيء جديد عليه أن يفهمه. لكن مع ذلك إذا ما تعلم الطفل أن يتصور الأعداد على شكل قضبان ذات أطوال وألوان مختلفة، فإنه قد ينمو لديه نزوع شديد لأن ينقل كافة الأعداد والمسائل العددية إلى ذهنه على شكل مخططات أولية أو صور لهذه القضبان. وهذه النزعة يمكن أن تكون سبباً للمشكلات حين يصل الطفل في الصفوف المتقدمة لمسائل التقسيم أو الضرب الطويلة. ولعل من الواجب أن ينفصل الصغير عن تمثل الأعداد بطريقة كويز ينير قبل أن يبلغ مرحلة الاعتماد كلياً عليها ويصبح غير قادر على الانتقال إلى نظام جديد. إذ ينبغي دائماً أن يتبع الطفل طرقاً مختلفة لتفسير المواد الدراسية أو التعامل معها.

ملاحظة العناصر المتميزة والانتباه لها: تحدد واقعة من الوقائع بواسطة عناصرها المتميزة. فترتيب العينين، بالنسبة للوجه مثلاً، هو شيء متميز، والقوائم، بالنسبة للحيوان، شيء متميز؛ والانقطاع في خط متصل، بالنسبة للحرف، شيء

متميز. ومن المحتمل كثيراً أن ينظر الطفل إلى الانقطاع في خط مستقيم أو دائرة كميزة خاصة بالحرف أكثر مما ينظر إليه على أنه تغير في منظور الشكل. وبناء عليه فإنه من الممكن بسهولة ملاحظة أن الحرف الكبير B يختلف عن الرقم 8 بسبب العلاقة بين الخطوط المستقيمة والمنحنية. ورغم أن الحرف، من حيث المنظور، يبدو شبيهاً بالرقم، إلا أن من الممكن رؤيته على أنه حرف وليس رقماً لأنه يحافظ على العلاقة بين الخطوط المستقيمة والخطوط المنحنية. لقد عرض البروفسور جبسون من جامعة كورنيل على أطفال دون سن المدرسة وأطفال في سن المدرسة أشكال خطوط جديدة كتلك المبينة في الشكل رقم (2). كذلك عرض عليهم صفاً من الأشكال المشابهة وطلب منهم أن ينتقوا شكلاً يشبه تماماً شكلاً مفرداً من أشكال الصف العلوي، فدلت إجابات الأطفال على أنهم لم يلاحظوا التغيرات في المنظور لأنهم غالباً ما كانوا يعتبرون الشكل  مشابهاً لـ . غير أنهم قلما كانوا يعتبرون  شكلاً مشابهاً لـــ . فا«لفجوة» بين الخط العامودي والخط الأفقي هي سمة هامة من سمات الشكل كما كانت الخطوط المنحنية والخطوط المستقيمة سمات هامة بالنسبة للأطفال.

إذا بدا أن من الأمور البعيدة الاحتمال أن يعتبر واحدهم أن هذا الشكل  أو هذا الشكل  يشابهان هذا الشكل . وبناء عليه فإن الخطوط المفتوحة تقف مقابل الخطوط المنغلقة (اتصال الخط) والمنحنية مقابل المستقيمة وتعتبر تلك عناصر مميزة لتصاميم الخطوط بالنسبة للأطفال.



شكل (2) تصاميم تستعمل في دراسات التميز بين المدركات الحسية

وقد نتساءل عما إذا كان الطفل الصغير يقوم بهذا التميز بصورة طبيعية أم أنه يساق إلى فعل ذلك من خلال معرفته بالحروف التي تتميز عن بعضها البعض بالعلائم ذاتها. مثال على ذلك، الأحرف هـ مقابل و، و ف مقابل ق و ك مقابل ل تتمايز عن بعضها البعض جزئياً لأن أحد الحرفين من كل زوج فيه ميزة غير موجودة في الحرف الآخر. وكذلك الأحرف د مقابل ذ و ن مقابل م و ب مقابل ت تتمايز عن بعضها البعض لأن أحد الحرفين من كل زوج ذو ميزة يختص بها ولا توجد بالآخر. لكن هل يتم بسهولة يا ترى تمييز الأحرف بحد ذاتها، لأن الطفل يقوم بصورة طبيعية بإجراء التفريق بين الخطوط المنحنية والمستقيمة والمفتوحة والمغلقة، أم لأنه كان مسبقاً قد ألف بعض الشيء هذه الحروف؟ الواقع أننا لا ندري. لكن بما أن طفل الصف الأول تجذبه هذه العلائم، فإن على المعلم أن يستغل هذه الحقيقة ويوظفها لصالح الطفل.

يتم تعليم أحرف الأبجدية عادة حسب التسلسل - أي آ، ب، جـ د وهلم جراً - لكن ربما كان من الأفضل أن تُعلمَّ هذه الأحرف على شكل أزواج تتقابل فيها عناصر مميزة، مثل ع مقابل غ، ومقابل هـ ، ج مقابل خ، ض مقابل ص و ط مقابل ظ أما العناصر المميزة في الكلمات فهي تسلسل الأحرف وعلى المعلم أن يقابل بين أزواج مثل

نار مقابل رنا، حول مقابل لوح وسار مقابل سائراً. وفي الوقت الذي يصبح فيه الطفل قارئاً أكثر كفاءة، فإن هذه الوحدات المميزة تصبح أكبر، فهو إذا ما رأى حرفي ون ـ في آخر كلمة ذاهبون مثلاً، يعاملها مباشرة كوحدة واحدة ذات صوت مميز ومعنى خاص. يتم تعلم قواعد القراءة هذه بسرعة، ومع تمكن الطفل منها، فإن سرعته في القراءة تزداد، لأنه لا يعود مضطراً لأن يتوقف كي يحلل كل حرف بمفرده في الكلمات الجديدة. وإذا ما مر بكلمة «يتعلمون» مثلاً في جملة من الجمل فإن من المحتمل أن يكون كل ما يحتاجه كي يفهم معناها هوية... مو... ن، إذ أن المجموعات الثلاث من الأحرف والفراغين بينها ربما تكون كافية للتعرف عليها تعرفاً صحيحاً.

ملاحظة عدة عناصر والانتباه لها: يجد الطفل صعوبة تركيز انتباهه على أكثر من حدث واحد في وقت واحد. وإذا ما حاول أن يصغي لأشياء كثيرة أو يراقب أشياء كثيرة في نفس الوقت فإنه غالباً ما يرتبك. ومن هنا فإن بإمكان الكبير أن يفهم حديثين يسمعهما معاً بصورة أفضل من طفل في السابعة من عمره. وبما أن من المحتمل ألا يفهم الكبير إلا كلمة واحدة في الوقت الواحد، فإن عليه أن يركب ويرمم ما يقوله كل متحدث من المتحدثين، من خلال معرفته باللغة. لنتأمل الجملتين التاليتين:

المتحدث الأول: (أنا قلت) أنه (من الأفضل أن يغادر) في الحال.

المتحدث الثاني: لماذا لا (تتناول) مشروباً (بارداً)؟ ولنفترض أن الكلمات الموجودة بين الأقواس هي التي سمعها السامع، فإن معظم الكبار يمكنهم استنتاج معنى كل من الجملتين حتى وإن كانوا لم يسمعوا إلا نصف كلمات كل منهما. في حين أن الطفل الصغير لا يكون قد اكتسب مهارة لغوية مصقولة كهذه. إنه أقل تآلفاً مع تسلسل الكلمات ولذا فإنه سيجد صعوبة أكبر في ترميم تراكيب الجمل.

ينبغي على المعلم أن يدرك إدراكاً كاملاً هذا التحديد لدى الطفل الصغير وأن يتأكد دائماً من أنه يستحوذ على انتباه الطفل تماماً أثناء تعليمه. والطريقة المثلى لتحقيق هذا الهدف هي في أن يتوفر المزيد من الكبار في غرفة الصف وخصوصاً في الصفوف الأولى، حين يكون من السهل أكثر أن يشرد الأطفال. والمثالي هو أن يتم التدريب على القراءة من قبل كبير واحد لكل طفلين أو ثلاثة. لكن بما أنه من المستحيل توفير نصف دزينة من المعلمين المؤهلين لكل صف ابتدائي - فالتكاليف الباهظة تحول دون ذلك - فإن كثيراً من المدارس تلجأ لأسلوب استخدام أمهات الجوار - شبه المحترفات - وطلاب المدارس الثانوية. والواقع أن الفئة الأخيرة هي احتياط ممتاز لما تحتاج هذه المدارس من مواهب ومساعدات. فأغلبية طلاب المدارس الثانوية يرغبون في أن يقدموا شيئاً ما ذا قيمة لمجتمعهم، كما أن الكثيرين منهم يودون أن يخصص لهم بضعة تلامذة ابتدائيين كي يعلموهم مدة ساعة واحدة ولثلاث مرات في الأسبوع. إذ يمكن أن تنشأ علاقة شخصية بين الطفل و«معلمه» المراهق لتشتد بالتالي دوافع الطفل للتعلم.

لقد سجلت كثير من الأنظمة المدرسية التي تجرب خططاً كهذه نتائج إيجابية عن إمكانياتها. لكن يجب أن تطبق هذه الخطة على الصعيد العام. فالحقيقة أن معلم الصف لا يستطيع استقطاب انتباه ثلاثين طفلاً في السابعة من أعمارهم أكثر من بضع دقائق، فيقضي معظم وقته بعد ذلك في فرض النظام. لذا فإن استخدام الأمهات وطلاب المدارس الثانوية هو أحد الإجراءات الأكثر أهمية والتي يحتمل أن تكون مفيدة، لإحداث التغيير في أسلوب التعليم العمومي في هذا القرن. ولعل من المدهش أن لا نكون قد فكرنا به من قبل.

دور الأمل في التفسير: يتعلق تفسير الطفل لشيء من الأشياء بما يتوقعه مسبقاً. فإذا كان الطفل يعرف ما سيراه أو يسمعه. يمكن أن يحضر نفسه بصورة أفضل للحدث. ومثل هذا التحضير يجعل ملاحظاته أكثر دقة وبالتالي فهمه أكثر دقة. ففي إحدى الدراسات، طُلِب من أطفال مدارس (حضانة، وصفوف ثاني ورابع سادس) أن يستمعوا لعبارات كل منها مؤلفة من كلمتين محكية بصوت رجل وصوت امرأة وأن يرددوها. وقد كان الصوتان يأتيان في نفس الوقت من مكبري صوت على أحدهما صورة رجل وعلى الآخر صورة امرأة. وحين كان على الطفل أن يكرر الكلمات التي يحكيها صوت الرجل، كانت تضاء صورة الرجل؛ بينما كانت تضاء صورة المرأة، حين كان عليه أن يردد الكلمات التي تحكيها المرأة. وفي بعض التجارب كانت صورة الرجل أو المرأة تضاء قبل أن يحكي الصوت ـ أي أن الطفل كان يعطى إشارة لتدله على أي الصوتين سيحكي، وفي تجارب أخرى كانت تضاء الصورة بعد أن يحكي الصوت، فوُجد أن تحصيل الطفل كان أفضل، حين كان يعطى إشارة للصوت الذي عليه أن يسمعه قبل أن يحكي الصوت، مما هو الحال، حين كان يؤشر له بعد أن يحكي الصوت.

التغيرات المتطورة في الانتباه المشدد: بين الخامسة والسابعة من العمر يحدث تحسن هائل في نوعية تحصيل الطفل الفكري، وخاصة في المسائل التي تتطلب تركيز الانتباه وعلى ما يبدو فإن هذا التغير المتطور لا يتم فقط لدى الأطفال الأمريكيين، بل يتم لدى أطفال من شعوب ذات ثقافات أقل تقنية مما هي الحال في الولايات المتحدة. إذ يسجل كثير من علماء النفس أن الطفل دون سن الخامسة يشرد بسهولة ويجد صعوبة أكبر في تركيز انتباهه لفترة طويلة من الزمن على

مسألة من المسائل أو تعليم من التعليمات المعطاة له. لكن شروده بعد سن السابعة يصبح أقل على ما يبدو، وهذا التحسن في نوعية الانتباه وبالتالي في التفكير قد يكون عائداً لتغيرات بيولوجية في الجهاز العصبي المركزي. فمن المحتمل أنه يحدث بين الخامسة والسابعة من العمر إعادة تنظيم هامة للجهاز العصبي المركزي وهي المسؤولة جزئياً عن ازدياد مقدرة الطفل على تركيز انتباهه على المسائل فترة أطول.

على أن من المحتمل أيضاً أن يكون بعض أطفال الصف الأول قد انتقلوا مسبقاً إلى المرحلة الأكثر نضوجاً وبالتالي يكون باستطاعتهم تركيز انتباههم لفترات طويلة من الزمن، في حين لا يكون البعض الآخر كذلك. وعلى المعلم أن يحدد أي الأطفال في صفه تتوفر لديهم هذه المقدرة وأن يكيف طلباته طبقاً لذلك. أما الأسلوب الجيد الذي يساعد المعلم في هذا التشخيص فهو اختبار التذكر. فتلميذ الصف الأول الذي لا يستطيع تذكر سلسلة من أربعة أرقام لا يكون قد تجاوز هذه المرحلة الحاسمة، حين يصبح الانتباه المشدد فجأة أقل عبئاً على كاهله.

التذكر:

التذكر هو العملية التي يتعذر تعريفها والتي تسمح لنا أن نختزن خبرات مررنا بها وعرفناها كي نتذكر الماضي. لقد ظل كثير من علماء النفس يعتقدون لسنوات عديدة أن كل خبرة عرفها المرء تسجل في مكان ما من المخ، وبالتالي يبقى من المحتمل أن يكون المرء قادراً على تذكرها. فإذا لم يستطع المرء تذكر منظر ما أو شخص ما كان قد واجهه قبل أسبوع، افتُرِض أن خللاً ما هو سبب عجزه هذا وليس تسجيله الأولي.

أما الآن فإننا نعتقد أن هناك عمليتين متميزتين، على الأقل، للتذكر، إحداهما تدعى الذاكرة القصيرة ـ الأمد، والثانية الذاكرة الطويلة ـ الأمد. فالمعلومات في الذاكرة القصيرة الأمد تتوفر لبضع ثوان فقط، قلما تزيد عن النصف دقيقة. وما السهولة التي ننسى بها اسم شخص جديد نتعرف عليه أو رقم هاتف بعد أن نديره على القرص، إلا مثال عام عن الذاكرة القصيرة الأمد. غير أنه يتوجب على الشخص أن يبذل جهداً خاصاً ليثبت شيئاً جديداً في ذهنه في عملية تذكر طويل الأمد. وإذا لم يستطع فإن بعض هذه المعلومات أو كلها أحياناً تضيع ولا تعود في متناول اليد في أي وقت لاحق.

اختبار الذاكرة: تختبر محتويات ذاكرة الطفل، عادة، بإحدى طريقتين، فالطفل إما أن يُطلب منه تذكر ما رأى أو سمع أو يطلب منه تمييزه. ففي اختبار التذكر، يتوجب على الطفل أن يبحث في ذاكرته عن الفكرة المفقودة وأن يستعيد كل المعلومات اللازمة دون أن يُعطى أية تلميحات. إن عليه، حين يطلب منه تعريف كلمة أو تذكر تاريخ في الماضي، أن يستعيد ذلك من الذاكرة. أما في اختيار التمييز فإن الطفل يعطى المعلومات الصحيحة وغير الصحيحة على السواء وعليه أن يختار بينهما محدداً الحقيقة التي يعتقد أنها هي المطلوبة. ويجب أن يكون واضحاً أنه سيكون ثمة فارق هام بين إمكانية الطفل في أن يميز شيئاً وإمكانيته في أن يتذكره. لكن هذا الفارق سيكون أكبر بكثير لدى الأطفال الصغار مما هو لدى الأطفال الأكبر سناً. فإذا ما عُرضت على طفل في العاشرة مجموعة من اثنتي عشرة صورة، فإنه سيكون عادة قادراً على تذكر سبع أو ثمان منها وتمييز الاثنتي عشرة جميعاً، أي أن تذكره سيكون أضعف بنسبة ثلاثين بالمائة من تمييزه. لكن إذا ما عرضت على طفل في الرابعة من العمر نفس الصور، فإنه سيكون

قادراً على تذكر ثلاث منها فقط وتمييز الاثـنتي عـشرة جميعـاً، أي أن تذكر الطفل أضعف بنـسبة 75% مـن تمييـزه. علمـاً بـأن هـذا الفـارق يصبح أكبر وأعمق مع تزايد عدد الصور. فإذا ما عرضت علـى الطفـل في العاشرة من العمر مجموعة من خمسين صورة فإنـه سـيميز ثمـاني وأربعين منها ويتذكر حوالي خمس عشرة، بينما يحتمـل أن يميـز ابـن الرابعة خمساً وأربعين صورة إنما يتذكر أقل من خمس.

إن استعادة الإحساس الدقيق الذي كان المرء قد أحسه حين سمـع أو رأى حدثاً في الماضي، هي تجربة يعرفها الجميـع. بيـد أن القـدرة على إعادة تركيـب الحـدث مـسألة أخـرى. فتـذكر الحـدث غالبـاً مـا يتطلب إيجاد بطاقة أو وصف لفظي له. إضـافة إلى ذلـك فـإن التـذكر معرض كثيراً للتشويش كما أنـه يتـأثر بالـسياق الـذي يـتم مـن خلالـه البحث في الذاكرة. فكم من المرات يا ترى كنت تشعر أن الاسم الذي تريد تذكره يقف على رأس لسانك ثم تعجز عـن تـذكره. لكـن إذا مـا ذكر أحدهم هذا الاسم فإنك سرعان ما تعرف أنه الاسم الصحيح.

هذا وينبغي على المعلم أن يدرك أن اختبارات التمييز هـي أدلـة علـى مقدار ما يعرفه الطفل، أصدق وأكثر حساسية من اختبـارات التـذكر. مـع ذلك فإن هذا النوع الأخير من الاختبارات يفيـد في معرفـة مـدى رسـوخ الحقيقة التي يعرفها الطفل. فلكل خطة مكانتـها وعلـى المعلـم أن يختـار الخطة المناسبة طبقاً لما يريد أن يختبره. فإذا ما أراد أن يبـت بـسرعة فيمـا إذا كان تلميذ الصف الثـاني قـد تعلـم درس الطـرح أم لا، فـإن عليـه أن يجري اختبار التمييز، الذي يتوجب فيه على الطفل أن يـبين مـا إذا كانـت أجوبة معينة صحيحة أم خاطئة. أما إذا أراد أن يعرف درجـة الجـودة الـتي تعلم بها الدرس، فإن عليه أن يجري اختبار التذكر الـذي يطلـب فيـه مـن الطفل أن يقوم بعمليات الطرح بنفسه.

أسس الفوارق في التذكر: لا يستطيع الأطفال دون سن السادسة أو السابعة أن يحفظوا إلا بضع كلمات أو أفكار مما يحدثهم به شخص ما كما يجدون صعوبة أكبر مما يجده الأطفال الذين هم دون سن المراهقة مباشرة في تذكر الأحداث التي وقعت قبل ساعات أو أيام أو أسابيع. وهناك سببان رئيسيان يقفان خلف تذكر الطفل الأضعف، أولهما هو أن الطفل لا يملك إلا القليل من مجموعة وحدات الإدراك الصالحة ـ مخططات صور أولية، صور، رموز، مفاهيم، وقواعد ـ ليصف بها المعلومات القادمة. فاللغة هي إحدى «المواد الغرائية» الأساسية للتفكير، ووصف الشيء أو تصنيفه يساعد الطفل على إبقائه في ذاكرته مدة أطول لأن عملية التسمية نفسها تكون مصحوبة بمزيد من الانتباه للحدث، أما الثاني، فهو أن الطفل لا يكون قد تعلم بعد ـ أو لا يرغب في استعمال ـ أسلوب التكرار. إنه لا يكرر، بصورة تلقائية، الأشياء على نفسه كي يحفظها في ذاكرته ويستعيدها منها فيما بعد. بل يمر في التجربة دون أن يحاول، عن وعي، التمسك والاحتفاظ بأجزاء هامة منها. ولا يخطر له أن للتكرار الصامت قيمة ما. ولعل هذا النفور من التكرار أو العجز عن التكرار يعني أن الطفل الصغير لم يتعلم بعد أن بعض «مشكلاته» تعود بأسبابها إلى فشله في أن يحفظ. فالطفل الذي يبتعد في تجواله في مخزن عن أمه، ويغدو خائفاً، ليس من المحتمل أن يعزو هذه الصدمة لكونه لم يتوقف كي يتذكر أين كانت أمه واقفة حين تركها.

وهكذا على معلم المرحلة الابتدائية أن يشجع تلامذته على ممارسة عملية التكرار وأن يباشر التمارين التي تعلم الطفل الصغير أساليب الحفظ ـ أساليب تجميع للكلمات والأفكار، الطرق الفعالة لتكرار المعلومات وخطط التداعي الحر للمادة التي يجب تذكرها فيما

بعد. فهذه التمارين ينبغي أن تجعل الطفل واعياً، بصورة بناءة، لمقدرته على اختزان المعلومات وأن تقنعه بقوته في تشكيل نشاطاته الذهنية والتحكم بها.

غالباً ما تكون الفروق في نوعية الذاكرة لدى أطفال من نفس العمر عائدة إلى الفروق في درجة القلق. فالقلق هو السبب الرئيسي لصعوبات الحفظ وذلك لأنه يشوش ذهن الطفل ويمنعه من تركيز انتباهه. وبصورة عامة، يبرز ضعف قدرة التذكر لدى الأطفال القلقين، لأن المشاعر والأفكار التي يتضمنها القلق تصرف انتباه الطفل وتجعله يشرد عن المعلومات التي يتوجب عليه تذكرها. وقد أجريت دراسة حديثة على تلاميذ في الصف الثالث، أعطيت فئة منهم مسألة لم يستطيعوا حلها فأصبحوا قلقين نتيجة لذلك، وأعطيت فئة ثانية المعلومات التي تمكنهم من النجاح في حل المسألة. أما الفئة الثالثة فلم تُعط المسألة أصلاً. بعدئذ قرئ على كل طفل قصة قصيرة وطلب منه أن يتذكر أكثر ما يستطيع منها، فتبين أن الفئة التي جعلت قلقة هي الفئة التي تذكرت القصة بصورة أسوأ.

وأخيراً، تتوقف نوعية التذكر على الدوافع. هل يجد الطفل الدافع لأن يسترجع معلومات معينة أم تراه يوقف البحث بعد أن يتذكر الطبقة الأولى منها؟ فاسترجاع المعلومات من الذاكرة يتطلب جهداً والطفل الذي يجد الدافع لأن يعمل أطول يحتمل أن ينبش معلومات أكثر.

مساعدات الذاكرة: كي ننقل المعلومات إلى الذاكرة الطويلة ـ الأمد، لابد لذلك من بعض الزمن. إذ أن الطفل يحتاج بعض الوقت لتركيب ما كان قد فهمه وأدركه، لذا من الحكمة أن يتم التمهيد له قبل إعطائه المعلومات. ومن هنا يؤدي التأخر في الإجابة، أحياناً، إلى العمل في الامتحان بصورة أفضل مما هو الحال حين يعطي الطفل

جوابه مباشرة. ومن المفترض أن هذا يحصل، نظراً لأن التأخير يتيح الفرصة للطفل كي ينظم نشاطه الداخلي الذي كان قد فرغ لتوه من إكماله. ومن هنا ينبغي على المعلم أن يكون واعياً لما يريد من الطفل أن يتشربه من معلومات وأن يتوقف لدى إعطائه للطفل هذه المعلومات عند النقط الهامة منها كي يحسن من عملية التفكير الملائمة. فإحدى سيئات بعض برامج آلة ـ التعليم هي أنها لا تتيح الوقت الكافي لعملية التركيب ولعملية التفكير الهادئ والاستمتاع بالجواب. (وسنبحث هذه المسألة بصورة أكثر تفصيلاً فيما بعد).

كذلك يحتمل أكثر أن يتم تذكر المعلومات بصورة أفضل إذا ما قدمت للطفل بعدة وسائل مختلفة ـ بصرية، سمعية، لمسية وحتى شمية حين يكون ذلك ممكناً. ذلك أن استخدام الوسائل المتعددة في تقديم المعلومات يزيد من عدد العناصر المميزة في تجربة التعلم ولذلك يمكن أن تساعد الطفل أكثر على استرجاع المعلومات فيما بعد. ففي تمارين القراءة، مثلاً، يمكن للمعلم أن يقدم ليس فقط الأشياء العملية بل يمكنه أيضاً أن يقدم رسوماً من الغضار أو ورق الزجاج أو النسيج الصوفي الناعم للحروف والكلمات البسيطة. إذ أن الفرصة التي يتاح فيها للطفل أن يتحسس ويرى أحرف الكلمة لابد أن تساعده أكثر على تسجيل السمات المميزة لهذه الكلمة.

يعتبر التذكر إحدى أهم العمليات في التفكير وفي نفس الوقت أكثرها تعذراً على التعريف أيضاً. فقدرة الذاكرة على الاحتفاظ بالمعلومات هائلة، لكنها مع ذلك هشة وعرضة للتأثر بأدنى تشويش. والذاكرة قوية، وفي نفس الوقت يسهل كثيراً أن تضطرب. وهي تتدعم دائماً بالمخططات الجديدة والرموز والمفاهيم التي تسهل نموها لكن أعداءها الشرود والقلق ونقصان الدافع. والذاكرة تعمل

باستمرار. وهي تميز أجزاء المعلومات وفق نظام ذي معنى أكبر، وبناء عليه ينبغي على المعلم أن يساعد الطفل في أن يتعلم كيفية وضع المعلومات الجديدة في ذاكرته وكيف ينقب عنها في مخزون ذاكرته، والأهم من هذا وذاك، عليه أن يبقي الشرود والقلق في أدنى مستوى لهما.

نشوء الأفكار:

العملية الثالثة في حل المسألة هي نشوء الحلول الممكنة، أي توفر الوسائل البديلة لحل المسألة.

ولكي تنشأ لدى الطفل أفكار جيدة لابد له من أن يمتلك مجموعة صحيحة من المخططات الأولية والصور والرموز والقواعد وأن يكون غير خائف من ارتكاب خطيئة، وأن يتوفر لديه ذاك العنصر الأكثر غموضاً والذي يدعى نفاذ البصيرة. إن الطفل يجد الدوافع للبحث عن الحل في أي وقت يجد نفسه في مواجهة موقف لا يفهمه أو مسألة لا يتوفر لديه حل مباشر لها. وكل حدث جديد يخلق حالة من الشك لدى الطفل الصغير لأنه لا يمتلك قاعدة أو مفهوماً يمكِّنه بسهولة من تفسير الحدث ليقتنع بأنه يفهم سبب وقوعه. إذن الطفل يريد التخلص من هذا القلق، يريد أن يفهم. ولكي يجد الجواب لابد له أن يغوص في ذخيرته من المعرفة وأن يبحث عن البنى التي تمكِّنه من إيجاد التفسير.

لكن كيف يعرف الطفل يا ترى، متى يكون قد فسر حدثاً غريباً أو حل مسألة؟ كيف يعلم متى يكون مصيباً؟ لنأخذ مثلاً، طفلاً في السابعة من عمره يرى أمه تبكي ولم يكن قد رآها تفعل ذلك من قبل. الحدث بحد ذاته مخالف لما يعرفه عن أمه فيحرضه على أن يحاول

إيجاد تعليل له. إنه يفكر بصورة آلية بالحالات التي تجعله هو يبكي ـ ألم جسدي، خوف، وحدة. ثم يدقق في احتمال أن يكون أحد هذه الأسباب هو سبب بكاء أمه. في البداية يلقي جانباً بتصوره للخوف كسبب لبكائها لأنه يتعارض مع قاعدة أخرى يؤمن بها بصورة أكثر رسوخاً ـ وبالتحديد، قاعدة أن الكبار لا يخافون أبداً. ثم يرفض احتمال فرضية الوحدة لنفس السبب. لكنه يعلم أن الكبار يشعرون بالألم ولذلك فإنه يقرر أن الألم هو السبب وأن تفسيره هذا هو الصحيح. ويرضى عن تفسيره.

إن هذا المثال البسيط ليوضح المراحل الثلاث التي يمر بها نشوء أي تفسير:

1ـ الطفل ينقب فيما لديه من بنى فكرية، وخصوصاً ما لديه من مفاهيم وقواعد ليجعل منها أسباباً ممكنة لحدث لا يفهمه مباشرة، ويستنبط عدة تفسيرات ممكنة.

2ـ بعدئذ يدقق الطفل بكل فرضية من أجل تحقيق التطابق مع ما لديه من قواعد أقدم تتعلق بالحدث. فإذا كان التفسير يتعارض مع إحدى هذه القواعد التي يؤمن بها الطفل إيماناً أقوى فإن من المحتمل أن ينبذ التفسير الجديد.

3ـ أما إذا وجد الطفل أن التفسير يطابق ما لديه من خبرات ولا يتعارض مع أية قاعدة أقدم على حد سواء، فإن من المحتمل أن يقبل بهذا التفسير باعتباره التفسير الصحيح.

العوائق التي تواجه نشوء الأفكار: ثمة أربعة عوائق رئيسية يمكن أن تواجه نشوء أو تكون تفسيرات جديدة للمسائل. أولها هو أن الطفل قد يكون عاجزاً عن إيجاد تفسير جديد لأنه لا يفهم طبيعة

المسألة. مثال على ذلك، الأطفال دون سن العاشرة يجدون عادة، مشقة في محاكمة المواقف المتعلقة بحوادث افتراضية، محاكمة عقلية. لنتأمل المسألة التالية: «سمكة ذات ثلاثة رؤوس طارت أربعة أميال في اليوم الأول وثلاثة أميال في اليوم التالي، فكم ميلا طارت السمكة في اليومين معاً؟» إن ابن الست سنوات قد يرفض العمل في هذه المسألة وقد يبرر موقفه الانعكاسي بتذكير السائل أنه لا يوجد سمك بثلاثة رؤوس وأن السمك لا يطير بأي شكل من الأشكال. أما ابن الاثنتي عشرة سنة فيمكنه أن يقبل هذه الحالة الافتراضية من الأشياء ويعمل على حل المسالة.

أما العائق الثاني إزاء نشوء التفسيرات الممكنة فهو عدم توفر مجموعة مناسبة من القواعد أو الأفكار. إن التجارب التي يمر بها الطفل في حياته غالباً ما تحدد ما إذا كان هذا الطفل يمتلك الأفكار التي يحتاجها لحل المسألة أم لا. والآن لنفترض أن المسألة التالية أعطيت لزمرة من تلاميذ الصف الثاني في ريف ألاباما ولزمرة ثانية في مدينة نيويورك: «رجل في كوخ خشبي في ليل عاصف بارد. كل ما معه هو بعض الجرائد العتيقة وعلبة غراء، فماذا عليه أن يفعل كي يمنع عن نفسه البرد؟» فالحلول التي تنشأ لدى كل طفل يمكنها أن تجعلنا نقتفي آثار خبراته الحياتية. إذ يحتمل أن يقترح التلميذ الريفي ابن الطبقة الفقيرة، أكثر مما يفعل التلميذ المدني، أن من الممكن أن يلصق الجرائد على النافذة كي يمنع دخول الريح، وذلك لأنه رأى من يستخدم هذا الأسلوب من قبل وجدوى هذا الأسلوب. بينما يقل احتمال صدور مثل هذا الاقتراح عن التلميذ المدني، لأن النوافذ، حسب تجربته، تكون، عادة، سليمة حتى في الأحياء الفقيرة من المدينة.

والعائق الثالث لنشوء الأفكار الجيدة هو وجود قاعدة يؤمن بها المرء بصورة راسخة، تتعارض مع التفسير الممكن. مثال على ذلك، معلم الصف الخامس يسأل صفه لماذا كان بعض الفرسان ينضمون للحملات الصليبية، ما هي الأسباب التي كانت تدفعهم للسفر آلاف الأميال من منازلهم. فالطفل الذي يعتقد أن الصليبيين كانوا مسيحيين صالحين سيكون من غير المحتمل بالنسبة له أن يجيب بأن رغبتهم بامتلاك الممتلكات هي الدافع الحقيقي لما فعلوه، وذلك لسبب بسيط هو أن هذه الفكرة تتعارض بشدة مع قاعدة راسخة يؤمن بها من قبل.

أما العائق الأخير إزاء نشوء الأفكار الجيدة فهو الخوف من ارتكاب الخطأ. فالطفل العادي في سن المدرسة لا يخشى النقد الاجتماعي لارتكابه خطأ وحسب، بل تتكون لديه أيضاً أحاسيس ذات منشأ ذاتي بإدانة نفسه لانتهاكه قيماً يؤمن هو بصلاحها. لذا فإن رد الفعل الأيسر والأكثر شيوعاً الذي يقوم به الطفل خشية ارتكاب الخطأ هو الامتناع عن القيام بالواجب، أو، إذا كان الطفل لطيفاً، الامتناع عن تقديم الأجوبة التي لا يكون واثقاً من صحتها. إن باستطاعة كل معلم أن يميز هذه الظاهرة ويراها، ففي كل صف هناك ولا شك بضعة أطفال أذكياء إلا أنهم منطوون منغلقون على أنفسهم. إنهم يعلمون أكثر مما يقولون، ويشطبون الأفكار الجيدة أو يمتنعون عن إعلانها لأنهم يفضلون تجنب ارتكاب الخطأ أكثر من ممارسة متعة النجاح. لذا ينبغي على المعلم أن يقلل من هذه المخاوف بتشجيع التلميذ على التخمين وبإقناعه أن الخطأ غير المتعمد ليس إثماً وأن التقدير التقريبي أفضل من عدم الإجابة وأن أية محاولة خير من الانسحاب والامتناع.

غير أن الشروط التي تسبب خنق نشوء الأفكار تغير من قوتها النسبية في مراحل العمر المختلفة. فالأطفال الصغار، عادة، يفشلون في توليد الأفكار الجيدة لأنهم يخافون النقد الاجتماعي؛ ومعظم الكبار يفشلون في ذلك لأنهم يؤمنون بجملة من القواعد والأحكام القديمة حول ظاهرة تجبرهم على رفض حل متبصر. وبناء على هذا فقد رفض معظم علماء القرن التاسع عشر نظرية داروين عن التطور وأفكار فرويد عن اللاشعور لأن هذه المفاهيم بصورة عامة كانت تنتهك معتقَداتهم الأساسية فيما يخص الطبيعة والإنسان...

لقد وضعت هذه الظاهرة قيد الدراسة في المختبرات إذ عزل في إحدى الدراسات، عشرة طلاب جامعيين داخل غرفة وطلب منهم أن يحلوا مسألة صعبة أعطيت لهم، بعد أن قيل لهم إن حلِ المسألة يجب أن يكون بالتعاون فيما بينهم: فإذا ما حلوا المسألة معاً سينالون جميعاً مكافأة مناسبة، إنما لن يكون ثمة أية مكافأة لحل إفرادي. فعملت المجموعة طوال الصباح دون أن تصيب نجاحاً، لكن بعد الغداء أفلح أحد أفرادها في التوصل إلى الحل الصحيح فرفضه معظم الطلاب، رغم أنهم، بعد الدراسة، كانوا متيقنين من أنه صحيح. ذلك أن كل طالب كان قد بات مقتنعاً خلال الصباح بطوله أن من غير الممكن حل المسألة، وتوصلوا إلى ذلك الاعتقاد، لذلك وجدوا من الصعب عليهم أن يعترفوا بأن هناك أياً منهم يستطيع أن يفعل ذلك بمفرده. (رانوش 1966).

وفي إحدى الدراسات التي أجريت عن الإبداعية والشخصية خضعت فئة من فتيات الصف الخامس الابتدائي لاختبارات نموذجية للذكاء واختبارات للإبداع طلب فيها منهن أن ينشئن أفكاراً غير عادية. فتبين أن الفتيات اللواتي أظهرن درجة عالية من الذكاء والإبداع على

حد سواء هن الفتيات اللواتي كـن واثقـات مـن أنفـسهن في المدرسـة ومحبوبات من زميلاتهن أما الفتيات اللواتي أظهـرن درجـة عاليـة مـن الذكاء ومنخفضة من الإبداع، فقد كن أولئك اللواتي كانـت زمـيلاتهن يـسعين إلـيهن إلا أنهـن غالبـاً مـا كـن يفـشلن في الاسـتجابة لهـذه المبادرات بسبب حذرهن الاجتماعي (والـس وكوغـا 1965). وهكـذا فإن الطفل المبدع يكون أكثر رغبة في اغتنـام الفرصـة، وفي المغـامرة بعرض فكرة غريبة، لأن موقفه تجاه الخطأ المحتمل أكثر تساهلاً.

لكن قد تكون فكرة من الأفكار أصيلة، إنما لا علاقة لها بالمـسألة وبالتالي ليست، بالضرورة، فكرة مبدعة. فلـو أن هـذا الكتـاب كتـب باللغة الفيلية (لغـة سـلتية في إيرلنـدة) وطبـع بـشكل معكـوس، فإنـه سيكون أصيلاً إنما غير مبدع ولا ريب. إذن الفكرة المبدعـة تنبـع مـن جملة معتقدات حول المسألة وتتحسن بها. إنها لا تقف أبـداً وحيـدة، لا علاقة لها بالحلول الأخرى الأقدم منها. لذا فإن من غـير المحتمـل أن يكون تلاميذ الصف الأول مبدعين لأنهم لا يمتلكـون ذخـيرة غنيـة من الأفكار التي تمكّنهم من تركيب حلـول جيـدة بـشكل غـير عـادي للمسائل التي تواجههم. وهذا لا يعني أنـه يمكننـا أن نقلـل مـن قيمـة التجديد أو الأصالة لدى الأطفال الصغار، بل لا يجوز أن نـسيء فهـم أصالة الطفل الصغير بالنسبة لـذلك النتـاج الـذي تـدعوه مبـدعاً لـدى المراهقين والكبار.

«أن نتعلم التعلم»: ينتظم مخزون الطفـل مـن الأفكـار ضـمن رزم تخص كل رزمة منها مسألة بذاتها. ونتيجة لذلك. فإن بعـض فرضـيات الحلول تكون دائماً هـي الفرضـيات الأولى الـتي تطـرح لحـل بعـض الأنواع المحددة من المسائل. مثال على ذلك، يـشعر تلاميـذ الـصف الثـاني أنـه إذا مـا أعطـاهم المعلـم مـسألة ذات عـددين، فـإن مـن

المفروض بهم إما أن يجمعوا أو يطرحوا هذين العددين. لذا فإن هاتين الفرضيتين هما أقوى الفرضيات بالنسبة لتلاميذ الصف الثاني وهما الفرضيتان اللتان سيجربونهما أولاً. فالنزعة الآلية لاستخدام قاعدة بذاتها من أجل مسائل معينة هي نوع من الوضع الذهني والأطفال الصغار يحتاجون للتخلص من الأوضاع الذهنية القديمة القائمة وقتاً أكثر مما يحتاجه الفتيان. لذا فإن عبارة «تعلم التعلم» تدل على استعداد الطفل للتخلي عن الطرق القديمة لحل مسألة من المسائل وتبني طريقة جديدة أكثر فعالية يواجه بها المسألة. فالطفل الذي «تعلم أن يتعلم» يحلل النوع المعين للمسألة بأسلوب مرن وينتبه لجوانبها الوثيقة الصلة بالموضوع ويلقي جانباً بالفرضيات غير المجدية. أي أن الطفل، بالأساس، تعلم طريقة مقاربة عامة من صنف محدد من المسائل. فإذا ما لعب الشخص لعبة «العشرين سؤالاً» كل يوم ولمدة ثلاثين يوماً فإن نوعية أسئلته سوف تتحسن إلى حد كبير، حتى ولو أن الشخص أو الشيء المحدد الذي يحاول أن يسأل نفسه عنه ويحزره، كان يتغير كل يوم. إذ أن الممارسة ستعلمه كيف يسأل أسئلة أفضل وكيف يتحاشى إلقاء أسئلة لا تعود بكبير طائل.

تنويهات خاصة بالمعلم

تحاول المدرسة أن تعلم الطفل رموزاً ومفاهيم وقواعد جديدة كي تساعده في تعلم كيفية إنشاء الأفكار ذات العلاقة بالموضوع حين يواجه مسألة من المسائل. أما المهمة الثانية فإنها أصعب بكثير من الأولى. فابن العشر سنوات يحشو رأسه بنتف المعلومات ضمن شكل من أشكال التنظيم، في حين أن قواعد الطفل ومفاهيمه يغلب عليها المحدودية، مبدئياً، إذ أنها تكون محددة بالمواد التي استخدمت كي

تعلمه المفاهيم بالدرجة الأولى: لذا لا ينبغي أن يصاب المعلم بخيبة أمل حين لا يطبق الطفل أو يستخدم قاعدة أو مفهوماً في موقف مخالف للموقف الذي تعلم فيه هذا المفهوم أو هذه القاعدة بالأصل. فالطفل يتعلم، مثلاً، أن قانون الترتيب يسمح له أن يحول 9(6س+8) إلى 54س + 72، غير أن كثيراً من الأطفال لن يعرفوا ما يفعلون بالتعبير س(9ع +8). لقد تعلموا قانون الترتيب والعدد الصحيح خارج القوسين دون أن يكونوا متيقنين من أن بالإمكان تطبيق نفس القاعدة حين يحل متغير محل العدد الصحيح.

لقد ظلت مسألة تعميم القواعد موضع أخذ ورد لفترة طويلة في التربية والتعليم. ففي الثلاثينات من هذا القرن كان كثير من المسؤولين عن هذا القطاع يؤمنون بقوة «نقل التعليم» واستخدموا هذه الفكرة ليدافعوا عن تعليم كثير من المواد من ضمنها اللاتينية واليونانية. فقد كانوا يفترضون أن قواعد تركيب الكلمة والجملة التي يتعلمها التلميذ في اللاتينية يمكن أن يعممها على الإنكليزية فتساعده في الإنشاء. بيد أن البحث في هذه القضية أدى، عموماً، إلى نتائج سلبية ومخيِّبة. إذ أن معظم الأطفال يتعلمون القواعد والمفاهيم الخاصة بمواد محددة يواجهونها لكنهم لا يسترجعونها بسهولة حين تكون ممكنة التطبيق على مسألة جديدة. لذا فإن من المفيد في تعليم المفاهيم والقواعد أن تقدم للتلاميذ أمثلة ذات نطاق واسع خلال التعليم الأولي للفكرة. مثال على ذلك، لدى البحث في أسباب الحرب الأهلية في أمريكا ينبغي على المعلم أن يقارنها بكثير من الحروب الأخرى ـ الأهلية والخارجية، الحديثة والقديمة ـ وأن يستخرج نقاط التشابه بينها. ففي كثير من المناهج المدرسية يتعلم تلميذ الصف الخامس عن الثورة الأمريكية، وتلميذ الصف السادس عن الحرب الأهلية الأمريكية،

وتلميذ الصف الثامن عن الحروب الصليبية، وتلميذ الصف العاشر عن الحرب العلمية الأولى. رغم أن من الأفضل أن يكون لديه فصل دراسات اجتماعية عن «الحروب وأسبابها» يمكنه منه أن يستنتج الأبعاد التي تشترك بها كافة الحروب. إذ ينبغي علينا أن نعلم الطفل المبدأ الهام القائل بأن تضارب المصالح بين مجموعتين قويتين هو السبب القائم وراء كل حرب، لذلك فإنه حين يُسأل عن سبب الحرب الأمريكية ـ الإسبانية لن يحتاج إلى كثير من البحث في ذهنه عن الحدث الخاص الذي عجل بالحرب أو سببها بل يمكنه مباشرة أن يسأل نفسه: «من كانت يا ترى الأطراف المتنازعة وما هي الخلافات الأساسية بينها؟».

إن هذا المبدأ مفيد أقصى حدود الفائدة في تعليم العلوم الطبيعية في المدارس الإعدادية والثانوية، لأنه يوجد عدد كبير من المفاهيم المحددة التي يجب تعلمها في مجالات الكيمياء والفيزياء وعلم الحياة. وبما أن المفاهيم العامة، من سبب ونتيجة، وآلية تغير وتوازن، يمكن تطبيقها على كل علم من هذه العلوم، فإن من الصواب أن نقدم هذه المفاهيم أولاً ثم نعطي أمثلة من هذه المجالات الثلاثة جميعاً. ولذا فإن المراهق حين سيفكر بمصطلح «التوازن»، لن يتصور دورق أستاذ الكيمياء فحسب، بل سيتصور أيضاً غشاء خلية وغوراً شديد الحرارة أيضاً.

يعاني تعليم الحساب وإلى حد خطير جداً من العجز عن تعليم الطفل أن بعض القواعد تنطبق على مختلف أنواع المسائل. فالطفل، مثلاً، يتعلّم أنه عندما يواجه مسألة من مسائل المسافة عليه أن يطبق قانون م = س × ز وهو يفعل ذلك بصورة آلية بمجرد أن يتعلم القانون. لكنه إذا ما ووجه بمسألة تتعلق بتدفق الماء في أنبوب

(يتصف هو الآخر بأن له سرعة تدفق وزمن تـدفق) فإنـه لا يعـرف مـا يفعل، ما لم يُعلمَّ بشكل محدد أن مجمـوع حجـم المـاء المتـدفق في الأنبوب يساوي سرعة تدفقه في مـدة تدفقـه. أمـا إذا كـان الطفـل قـد تعلم منذ البداية أن السرعة والـزمن همـا خاصـتان عامتـان لكـثير مـن الظواهر في الطبيعة، فإن الاحتمال سيكون أكـبر في أن تتكـون لديـه الفرضية الصحيحة لأية مسألة تتعلـق بمفـاهيم الـسرعة والـزمن. إذن، الاقتـراح هنـا هـو في أن علينـا أن نعلـم الأطفـال تعـدد اسـتخدامات المفاهيم والقواعد الأساسية وتطبيقاتهـا بحيـث لا يـربط الطفـل هـذه القواعد والمفاهيم ربطاً جامداً بأنواع محددة من المسائل.

مشكلة النسخ المصغرة: ما يلي من تعليقات على ممارسة تعليميـة جارية حالياً، يرتبط بالانتقاد الأكثر شمولاً لنزعة المدارس في الوقـت الحاضر لأن توجد وتطور صورة للمعرفة مصغّرة، متخصصة. فمعظـم الآباء والمعلمين يوافقون على أن أحد أهداف التعليم هو جعل الطفـل قادراً على اكتساب أقصى حدود الكفاءة والبراعة في المهارات التقنيـة التي سيحتاجها في مهنته المستقبلية. وهكذا يتوجب على الفيزيـائي أن يستوعب النظريـة الذريـة؛ والمحاسـب الرياضـيات، والطبيـب علـم الهيئة. ومعظم هذه المهارات التقنية اللازمة يتم تعلمها خلال سـنوات الجامعة والاحتراف، عندما تُعلّم بالأشكال التي ستـستخدم بهـا. مـع ذلك فإن هناك افتراضاً ليس موضع بحث في ممارسة التعلـيم هـو أنـه بقدر ما تقدم مادة كهذه بصورة أبكر، بقـدر مـا يـسهل علـى الطالـب أكثر أن يتمكن منها ويبرع بها خلال فترة أواخر مراهقته وأوائل شـبابه. أو لنقل ببساطة أكثر أن الحجة هي أن المرء يجب أن «ينـشئ الـصغير» علـى فهـم المـادة. ونتيجـة لـذلك فـإن نـسخاً مـصغرة مـن الهندسـة والجغرافيا والعلوم تعطـى للأطفـال علـى مراحـل بـدءاً مـن المرحلـة الأولى إلى الرابعة.

غير أن قيمة إجراءات كهذه لابد وأنها ضئيلة إلى أدنى حد. ذلك أننا لا نقدم للأطفال نماذج مصغرة للمهارات الاجتماعية ـ فليس لها مثل هذه النماذج ـ ونحن نريد منهم أن يكبروا ليصبحوا أزواجاً صالحين، ذلك أننا لا نعتقد أن ابن السبع سنوات ينبغي أن يمثل دور «الزوج» مع أمه كي نحضره ليصبح زوجاً صالحاً بعد خمس عشرة سنة. بل نفترض أن تأثره بالعاطفة الأبوية سيهيئه لدور الزواج، ونظريتنا عن كيفية نمو شخصية الطفل هي الدليل لأفعالنا. لكن بما أننا لا نمتلك نظرية صالحة لتنمية المواهب المدرسية فإننا نصمم بصورة مصغرة مادة المدرسة الثانوية والكلية. في حين أنه ربما كان علينا أن نبدأ بتطوير خطط أفضل لو أننا نلقي جانباً بالعقائد البالية العتيقة كالتصغير ومحتوى المنهج المدرسي المحلّل.

لنتأمل مادة الهندسة، إن إحدى المهارات الأساسية المطلوبة في هذه المادة هي القدرة على التصور بالأبعاد الثلاثة. وهكذا قد يبدو من الصواب أن نعطي ابن السبع سنوات تمريناً على التصور بدلاً من أن نجعله يرسم مخططات بيانية بالمسطرة والفرجار. ذلك أن التجارب على التصور قد تتضمن تحديد مواضع الأشياء، والعينان مغلقتان، وتتبع آثار الكلمات والحروف بالمشي والعينان مغلقتان أيضاً، وممارسة تخيل وإنشاء خرائط ذات أبعاد ثلاثة وكذلك تصاميم ونماذج أبنية.

كذلك فإن تعليم المواد الاجتماعية يمكن أن يكون أفضل إذا ما جعلنا الطلاب يصنفون ويفسرون الحوادث المألوفة بدلاً من إعطائهم نسخة من مجلة «المختارات» عن اكتشاف أمريكا. وذلك لأن جوهر التاريخ هو تفسير الأوصاف الموضوعية للماضي ولعل الحصة المثيرة بالنسبة لتلاميذ الصف الخامس هي أن تطلب منهم تدوين كل شيء

حدث لهم في اليوم السابق. ذلك أن مقارنة أوصاف الطلاب سيبين تشوهات الأحداث في ذهن كل طالب. بل يمكن للمعلم حتى أن يحاول إجراء مناقشة في الصف بحيث يتمكن الطلاب من معرفة أسباب التباين في فهم كل منهم وملاحظاته ـ مثلاً بالإشارة إلى كيفية تأثير موقع الطالب في الصف على ما يراه أو ما يسمعه أو كيف أن مواقفهم تجاه بعض الأحداث تصبغ تفسيراتهم بصبغتها الخاصة.

وبالطبع، سيكون ثمة بضعة من الحقيقة، المجردة من العواطف، التي سيتفق عليها معظم الطلاب ومناقشة مجالات الاتفاق هذه يمكن أن تؤمن للصف تبصراً مهماً في طبيعة الكتابة التاريخية. بعدئذ يمكن للمعلم أن يبتدئ فصلاً عن الحرب الثورية ويجعل الصف يقوم بمقارنة ما كتب من تاريخ لتلك الفترة الزمنية من قبل الكتاب البريطانيين والأمريكيين. فأسباب الاختلافات في الحقائق الثابتة وفي التفسيرات المفروضة يمكن أن ينشأ عنها مناقشة مثيرة.

كذلك يمكن للمعلم، نظراً لأنه كان هناك الكثير من الصحف المتحيزة سياسياً، أن يجري مقارنة بين ما يدعى بالأوصاف الموضوعية للحوادث في عدة صحف. وعلى الصف أن يقارن بذلك بين المحذوفات والمبالغات والتفسيرات المتنوعة للحدث ذاته، وأخيراً ينبغي على المعلم أن يؤكد باستمرار على مسألة تجاوز تفسير المؤرخ للحقائق، وكيف أن انحرافاته عن الحقائق تؤثر على كل من تفسيراته وتجميعه الأصلي للمعلومات على حد سواء.

يمكن لمعلمي العلوم والتاريخ في المدارس الثانوية أن يعملوا معاً ليساعدوا الطالب في إدراك نقاط التشابه ونقاط الاختلاف في هذين المجالين. مثال على ذلك، كلا المؤرخ والعالم يواجه بمهمة اختيار الحقائق ليفسرها. بيد أن العالم تتوفر لديه طرق أكثر دقة للتحقق من

موضوعية معلوماته وصدق استنتاجاته. مثل هذا البحث يمكن أن يتبعه فصل عن طبيعة الحقيقة: «كيف يعرف المرء ما يجب أن يعتقد به؟» وقد يختار المعلم تجربة مؤلمة كموضوع، ويطلب من الطلاب أن يتأملوا كيف يمكن لأنواع مختلفة من الناس أن تحاول فهم تلك الظاهرة. فالعالم الطبيعي، مزوداً بالطريقة التجريبية لتحصيل المعرفة، يراقب الناس في حالات الألم المختلفة ويقيس تعرقهم أو نبضهم أو موجاتهم الدماغية. بينما الفيلسوف يكوِّن حجة منطقية مجردة عن كيفية تفكير الرجل بألمه، وردود فعله تجاهه، وكيف تساعده المؤسسات الاجتماعية لتجنب هذه الحالة المؤلمة. في حين أن الفنان أو الشاعر يكوِّن مفهوماً ذاتياً عن الحالة. وكل نظرة من هذه النظرات هي صحيحة جزئياً، لأن كلاً من العالم والفيلسوف أو الشاعر يتكلم عن جانب من التجربة مغاير للجانب الذي يتكلم عنه الآخر. وأخيراً يجب أن يبين المعلم للطالب أن الفكرة المعقدة لا تعرف أبداً بشكل كامل، وأن من الواجب تتبع الحقيقة من طرق متعددة لا من طريق واحدة. فإذا ما أدرك الطالب أن كل رؤية لفكرة أو حدث هي جزء واحد من الكل وحسب، فإنه سيصبح بمقدوره أن يكون أكثر إدراكاً لعملية تقدم الإنسان البطيء باتجاه الحكمة والسداد.

كذلك تظهر طريقة التقرب من المعرفة بواسطة التصغير، ظهوراً جلياً في برامج العلوم في المدارس الابتدائية التي توضح للطفل عادة وتشرح له النحل والأرانب والنمل.. وعلى ما يبدو فإن الافتراض هنا هو أن التوضيح المبكر للحيوانات التي تدرس في المختبرات يفضي إلى مهارة أعظم أو اهتمام أكبر بالعلوم. لكن ربما كان الأمر خلاف ذلك. إذ أن جوهر العلوم هو التفسير لا المشاهدة، والتفسير يشتمل على تكوين تعليلات معقولة لأحداث غريبة. لذا فإن ممارسة التفسير هي تهيئة للعلوم أفضل بكثير من رعاية ست أرانب.

هناك طرق كثيرة لجعل الطالب يمارس التفسير العلمي. فالمعلم، مثلاً، يمكنه أن يضع يوداً على قطعة رطبة من الخبز الأبيض ثم يلفت انتباه الطلاب إلى اللون الأزرق الشديد الذي تكون ويطلب منهم أن يخمنوا ما لعله كان سبب الحادث. إنه سيجد أن طلاب الصف الثالث يمكن أن يقتربوا من ابتكار النظرية الجزيئية. أو يمكن للمعلم أن يطلب من الصف تخمين سبب سماعهم صوت الرعد بعد رؤيتهم للبرق. وفي يوم من الأيام، حين تقع عاصفة رعدية سيجد أن الطلاب سيفسرون ذلك وقد يستطيعون تقدير سرعة الصوت إذا ما أخذ المعلم بيدهم بشيء من العناية، إن هناك الكثير من الأحداث المألوفة الأخرى التي تحير الأطفال ـ لماذا يجري الصبيان بصورة أسرع من البنات، لماذا العيون ذات ألوان مختلفة، ماذا يجعل الطائرات تطير في الجو، لماذا الثياب المبللة تجف على حبل الغسيل، وعم تنتج الفقاعات في الماء المغلي، وكيف يؤثر المغناطيس، ولماذا يمكن أن يموت المرء من زكام شديد.

إن تقديم مشكلة يومية مهمة لم يستطع الطفل بعد، أن يحلها، سيدفعه لأن يفكر لها بحلول ممكنة. لكن ينبغي أن يُدقق كل حل مقترح بما يتوافق مع المنطق ومع الحقائق التي يؤمن الصف أنها ثابتة لا ريب فيها. كما على المعلم أن يحفظ سجلاً يسجل فيه حلول الصف لعدة أشهر وأن يستخرج بعدئذ للطلاب نقاط التشابه الأساسية في كافة أجوبتهم. فحلولهم لمسائل من نوع لماذا يصبح لون الخبز أزرق بواسطة اليود، ولماذا تصفر أوراق الأشجار في الخريف ولماذا يصبح سرطان البحر زهري اللون في الماء المغلي، كلها ترتكز على أفكار متشابهة.

إن القصد من هذه الاقتراحات هي لفت نظر المعلم إلى قيمة

التفكير خلال شرح المادة التي يعلمها وتحليل البنى والعمليات الفكرية المطلوبة لتحقيق الكفاءة في تلك المادة. إذ ما إن يتم إجراء هذا التحليل حتى يصبح المعلم واعياً للنقط السهلة المحتملة في ما يقدم للصف وبالتالي فإنه سيتمكن من تكوين مخزون من الأمثلة من أجل التعامل مع مختلف المسائل.

التدريب المبرمج وآلات التعليم: لقد كانت القيود التي تفرضها طريقة تقريب المعرفة بالتصغير، عنصراً أساسياً من عناصر إصلاحات المناهج الدراسية الكثيرة. وأحد أهم هذه الإصلاحات هو استخدام التدريب المبرمج وآلات التعليم. تُعرف آلة التعليم هذه بأنها «برنامج معد بدقة وخاص بقسم من المعرفة»، موضوع في جهاز من الأجهزة يقدم المادة المبرمجة ويدل الطالب متى يكون الجواب صحيحاً ومتى يكون خاطئاً وإن آلة التعليم هذه، خلافاً لمعظم المبتكرات التعليمية، تقوم بالأساس على نظرية كيف يتعلم الأطفال. إضافة إلى ذلك. فإن الآلات تتوفر بصورة أيسر من المعلمين الجيدين لذا فإن كثيراً من الآباء والمربين يعتقدون أن الاستخدام المناسب لعدد كاف من آلات التعليم سيحل المشكلات المستعصية القائمة في التعليم الراهن. ومما لا شك فيه أن للآلة دوراً مفيداً إلا أنها بالتأكيد ليست الترياق الشافي لجميع الأدواء.

فهناك ثلاثة افتراضات نفسية أساسية تقف وراء استخدام آلات التعليم، وكل منها بحاجة للتمحيص. أولها، هو استخدام آلة التعليم يقوم على أساس الفكرة القائلة بأن الطفل يتعلم الاستجابات بصورة فعالة أكثر إذا ما كان هناك أدنى حد من المهلة الزمنية بين إجابة الطفل ومعرفته اللاحقة بصحة هذه الإجابة.

غير أن بعض التجارب الحديثة وتأمل طبيعة الأطفال النفسية

تقودنا إلى أن نتساءل عن التطبيق الشامل لهذا المبدأ. إذ أن الفكرة القائلة بأن التعلم تعيقه المهلة الطويلة التي تحصل بين القيام بالاستجابة وبين إعطاء المكافأة، إنما تقوم على تجارب التعلم التي أجريت على الحيوانات. فإذا ما ضغط جرذ جائع على قضيب أو عبر متاهة معقدة بحثاً عن طعام، وظهر الطعام بعد ثلاثين ثانية من عمله هذا بدلاً من أن يظهر مباشرة، فإن من المحتمل ألا يتعلم الحيوان كيف يضغط على القضيب أو يعبر المتاهة مرة ثانية. وهكذا يفترض كثير من الناس أنه إذا قام الطفل باستجابة ما ولم يحصل على الجواب الصحيح سريعاً (الجواب مكافأته) فإن من المحتمل ألا يتعلم الطفل أي شيء. بيد أن استنتاجاً كهذا يهمل حقيقة هامة وهي أن الكائنات الإنسانية مخلوقات تفكر وبأنها تمعن النظر بما تفعل إضافة إلى إمعانها النظر بما فعلت. وبما أن الناس يستطيعون، ويقومون عملياً، بملء الفراغ الزمني بين القيام بالفعل وتلقي الجواب الصحيح، من خلال التفكير بسلوكهم، فإن الجواب الفوري المباشر يصبح لا أهمية له البتة.

ففي إحدى الدراسات التي أجريت على طلاب جامعيين، أخضعت فئة منهم لاختبار متعدد ـ الاختيارات وأعلموا بجواب كل سؤال مباشرة، بينما تلقت فئة أخرى من الطلاب كل جواب بعد مهلة عشر ثوان. بعدئذ أخضع كافة الطلاب لاختبار تذكر لقياس ما قد تعلموه ثم خضعوا لنفس الاختبار مرة ثانية بعد خمسة أيام. فوجد أنه لم يكن هناك فروق في النسب في اختبار التذكر الأول. بين عناصر الفئة الأولى وعناصر الفئة الثانية. لكن في الاختبار الثاني الذي جرى بعد خمسة أيام، وجد أن الطلاب الذين تلقوا الأجوبة بعد مهلة زمنية أدوا أداء أفضل من الطلاب الذين تلقوا إجابات فورية. (ساسنراث

ويونج، 1969). وهكذا فإن من المحتمل أن يكون الطلاب قد رددوا كل مسألة وحلها في أذهانهم خلال مهلة العشر ثواني، فساعدهم هذا الوقت الإضافي في التركيب والترداد على أن يتعلموا أكثر.

وقد جرت دراسة أخرى اختبرت فيها معرفة الطلاب بالإحصائيات. فتلقت فئة من الطلاب أرقام اختبارهم مباشرة ـ أي عندما سلمت أوراق الاختبار. ثم درِّب بعدئذ كل طالب على إيجاد الإجابات الصحيحة لأخطائه، بينما تلقت فئة أخرى أرقام الاختبار بعد أربع وعشرين ساعة، وعندما أجري الاختبار عليهم مرة ثانية، وبعد مضي أسبوع على الاختبار الأول، وجد أن الطلاب الذين اضطروا للانتظار أربعاً وعشرين ساعة كي يعرفوا النتائج في الاختبار الأول حصلوا على درجات أعلى من أولئك الذين تلقوا الأجوبة مباشرة (دانيال 1968).

إذاً بما أن بعض الطلاب يفكرون بما يفعلون في الاختبارات فإن تأخير الجواب يمكن أحياناً أن يسهل عملية التعلم. لنفترض طفلاً يتعلم أن يربط «لوناً ما» بحيوان من الحيوانات، كأن يقول المعلم «عصفور» فإذا قال الطفل كلمة اللون «أزرق مثلاً» رد المعلم بكلمة «جيد» أما إذا لم يقل الطفل كلمة اللون فإن المعلم لا يقول شيئاً، وإذا تأخر المعلم فترة قبل أن يقول كلمة المكافأة «جيد» بعد أن يكون الطفل قد ذكر كلمة اللون، فإنه ستتاح الفرصة للطفل كي يتأمل قليلاً الكلمتين والعلاقة التي لا بد منها لحل المسألة. وبما أن من الضروري، كي تنقل مادة من الذاكرة القصيرة الأمد إلى الذاكرة الطويلة الأمد، توفر بعض الوقت للقيام بعملية التركيب هذه، أي لا بد من الوقت اللازم للتكرار الضمني للمعلومات. فإن وجود المهلة الزمنية قبل إعطاء الجواب يتيح الفرصة للطفل لأن يكرر المعلومات

ويجري عليها عملية التركيب، أي من الممكن أن تكون هذه المهلة ذات أثر مفيد في التعلم. وهكذا نخلص إلى أن المبدأ الأول الذي يهدي إلى استخدام آلة التعلم ليس صحيحاً دائماً.

أما الافتراض الثاني الذي يقوم عليه استخدام آلة التعليم فهو أن تقديم المعرفة ورفع بنيانها الكامل بصورة منهجية، أسلوب يفوق بكثير التقديم العشوائي لتلك المعرفة. وهذا المبدأ، صحيح إلى حد ما، لأن درس المعلم عن موضوع من الموضوعات لا يمكن أن يماثل برنامج الآلة المنظم والذي وضع بعد طول تفكير. لكن كما هو الشأن بالنسبة لمبدأ المهلة الزمنية فإن هناك استثناءات. مثال على ذلك، طلاب متقدمون في التعليم أُعطوا فصلين مبرمجين ليتعلموهما وهم جالسون على آلات كاتبة متصلة بجهاز حاسب (كمبيوتر). وقد خصص لفئة من الطلاب برامج منتظمة ومنطقية، بينما خصص للآخر برامج غير منتظمة مطلقاً. وكان الفصلان، اللذان يجب تعلمهما، مؤلفان من برنامج رياضيات حديثة حول تحول الأعداد في النظام العشري، وبرنامج آخر حول تشريح الأذن. وكان فصل الأعداد هو الفصل المنظم، لذلك كان يتوقع أن يستفيد الطلاب من برمجته المنطقية. أما فصل تشريح الأذن فكان يتألف من مجموعة من الحقائق التشريحية غير المترابطة والتي يتوجب حفظها ويفترض أنها لا تستفيد إلا قليلاً من البرمجة القائمة.

وكما كان متوقعاً، فقد وجد أنه ليس هناك فروق في سهولة التعلم، فيما يتعلق بفصل تشريح الأذن، ما بين الطلاب الذين أُعطوا المادة مبرمجة منظمة والطلاب الذين أُعطوا المادة على شكل برنامج غير منتظم، أي لم يحدث أي فرق بالنسبة للحفظ الصم بين ما إذا كانت المواد مبرمجة أم غير مبرمجة. غير أنه في فصل الرياضيات

وجد أن الطلاب الذين أخذوا البرنامج المتسلسل أخطؤوا أخطاء أكثر من فئة الطلاب ذات البرنامج غير المنتظم. فالفئة الأولى من الطلاب أخطأت أكثر ذلك لأنه مع تقدم البرنامج أصبحت المادة أصعب. بينما ارتكبت الفئة الثانية أخطاء أشد أهمية من الأولى خلال مراحل الفصل الأولى لكنها مع تقدم البرنامج أصبحت أكثر ثقة بنفسها وبالتالي قلت أخطاؤها. كذلك فقد كان البرنامج غير المنتظم بالنسبة للطلاب الأذكياء أفضل مما هو بالنسبة للطلاب المتوسطين لأنه كان يشكل تحدياً أكبر مما يشكله البرنامج المنسق ويجعل استغراق الطالب، واهتمامه أكبر.

وهكذا فإن من المحتمل أن يتعلم الطفل. مع الافتراض طبعاً أن لديه الدافع، حين يحاول أن يفرض تركيباً ما على مادة جديدة، أكثر مما يتعلم حين يعطى المادة جاهزة التركيب. ذلك أن تركيب المعلومات باهتمام وعناية، يُبطل تأثير صعوبة المسألة المتزايدة على توقع الفشل، وعلى قوة التحدي كدافع للعمل. إن البرامج تجعل المادة الجديدة سهلة غاية السهولة على الفهم، لافتراضها أن الطالب يريد أن يتعلم المادة بأيسر ما يمكن من الجهد. لكن بعض الطلاب لا يريدون أن تكون مهمتهم سهلة جداً، إنهم ينجحون في التحدي، فالمتعة بالنسبة لهم هي في التسلق إلى قمة الجبل، لا في أن يجدوا أنفسهم هناك. لذا فإن بعض الطلاب يجدون المواد المبرمجة مدعاة لسأمهم وضيقهم بل ويشعرون أنها تخفض من مستواهم حتماً، لذا يكون مردودهم أقل مما لو قدمت لهم المادة بصورة أقل تنسيقاً ومنهجية. وبناء عليه فإن المبدأ الثاني الذي يقود إلى استخدام آلات التعليم له حدود أحياناً ولاسيما بالنسبة للطلاب الأذكياء.

الافتراض الثالث الذي يقف خلف استخدام آلة التعليم هو أن

الطفل يتعلم بصورة أفضل حين يتركه الكبار وشأنه. أي حين يكون باستطاعته أن يجري حواراً مفرداً مع المادة التي ينبغي عليه تعلمها، لكننا لدى بحث الدوافع في القسم الأول من هذا الكتاب، خلصنا إلى أن العكس تماماً هو الصحيح، لأن الطفل الصغير غالباً ما يجد دوافع أكثر للتعلم حين يشعر أنه سيحصل على استجابة من المعلم.

ففي إحدى التجارب التي أجريت على هذه المسألة، كانت فئة من تلاميذ الصف الرابع تعمل مع معلم في سلسلة من الدروس حول جغرافية اليابان. بينما كانت فئة أخرى تعمل مع مساعد معلم ومواد أخرى، في حين كانت فئة ثالثة تعمل بمفردها في البرنامج. وفئة رابعة لم تُعط شيئاً تتعلمه بتاتاً. فوجد أن التلاميذ الذين يعملون مع المعلم في البرنامج كان مردودهم أفضل بكثير من أولئك الذين تعرضوا للبرنامج بمفردهم. وتبين أن الافتراض بأن لا يجوز أن يتدخل الكبار بمسألة تعلم الطفل تناقضه هذه التجربة تماماً (ريان، 1968).

وفي دراسة أخرى، كانت فئة أخرى من صبيان المدرسة الثانوية، تعمل بمفردها في فصل مبرمج عن مفاهيم الأعداد ويسجل كل منهم جوابه في دفتره. بينما كانت فئة أخرى تراقب المعلم والآخرين وتتفاعل مع البرنامج بطريقة السرد التقليدي. إذ كان المعلم يكتب كل مسألة على اللوح ويأتي الطلاب ليسردوها. ثم شكلت فئة ثالثة من أولئك الطلاب الذين كانوا يجيبون على أسئلة المعلم بصوت عال، في حين كانت فئة رابعة تراقب وتصغي بينما راح المعلم يطرح كل سؤال على نفسه ويجيبه بنفسه، كما لو أنه كان يصف أفكاره هو. ولم تُعط فئة خامسة أي شيء تتدرب عليه، ثم أجري اختبار في نهاية التجربة على كافة الطلاب فوجد أن الفئات الأربع الأول كان مردودها أفضل من الفئة الخامسة. لكن ما من فئة من الفئات الأربع الأولى كان

مردودها أفضل من فئة ثانية. إذاً فإن مراقبة المعلم كانت ذات فعالية توازي قيام التلميذ بتنفيذ البرنامج بمفرده (كريغ 1968).

وبناء عليه فإن الافتراض الثالث، الذي يقف خلف استخدام آلة التعليم له استثناءاته أيضاً.

لذلك ينبغي أن نخلص إلى أن المبادئ الأساسية الثلاثة التي تقف خلف استخدام آلة التعليم ـ تأخير المكافأة، البرمجة المرتبة وإبعاد الكبار ـ ليست دائماً صحيحة. وحين لا تكون كذلك، يمكن عادة، أن يفسر الفشل بأخذ دوافع وتوقعات الطفل بعين الاعتبار.

فنظرة الطفل إلى الآلة هي عامل حاسم في نجاح أي برنامج. ماذا يا ترى يمثل له جلوسه إلى الآلة كعمل بحد ذاته؟ إن نظرته تتوقف على ما إذا كان يعتقد بأن إكمال الفصول السبعة مع مجيء عصر يوم الجمعة سيعود عليه بثناء المعلم والتميز وتجنب العقاب أم سيعود عليه بالمرض الداخلي. كذلك فإن شعور الطفل بالحرية في استعمال الآلة يعتبر حاسماً أيضاً. هل هو الذي يملك حرية الاختيار في استعمال الآلة أو كتاب النصوص؟ أم أن عليه أن يستعمل الاثنين. فنظرة الطفل إلى الآلة ستكون أكثر إيجابية إذا ما كان يشعر بأنه يملك حرية الاختيار.

وكما هو الشأن في معظم القضايا، ليس هناك من حقيقة مطلقة حول مسألة استخدام آلات التعليم وقيمة هذا الاستخدام. لقد اكتسبت الآلة شعبية لأنها تمكن المربين من أن يفعلوا شيئاً ما مجدياً في وقت لا يعرفون ما ينبغي عليهم أن يفعلوا. فالعمل دائماً يخفف من الخوف وقت الأزمات وإنه لأسهل علينا أن نغير المادة من أن نغير سلوك الطفل أو علاقته بمعلمه. لكن على المدى الطويل ربما يكون

الأكثر أهمية هو أن نحسّن دوافع الطفل للتعلم. ومن هنا لا يجوز أن ترفض آلة التعليم قطعياً ولا أن تعتبر هي وحدها، الدواء الشافي لمشكلة لا مبالاة التلميذ. إذ يمكن أن تستغل الآلة كشيء جديد استغلالاً تاماً. ويجب الانتباه كثيراً لمسألة تأكيدها على التحليل العقلاني لأجزاء المعلومات المعطاة. لكن الاعتماد الجامد على الآلة بالنسبة لكل الأطفال وكل أنواع التعلم وأنماطه ربما كان أمراً غير مصيب.

تغييرات المنهج الدراسي: ليس الاهتمام بالمواد المبرمجة إلا جزءاً ضئيلاً من المحاولات العامة التي تبذل لتسهيل التعلم عن طريق تحسين المناهج الدراسية. فإذا كان المعلم غير راض عن تقدم الطفل في المدرسة، يمكنه أن يغير إما سلوك الطفل أو سلوكه هو أو مقررات المنهج. وإذا قررت المدرسة أن تكرس جهودها للمنهج، فإن من الطبيعي بالنسبة للمعلمين والمديرين أن يبالغوا بأهمية المنهج. فأي فصل من أية مادة من المواد ينبغي أن يتصف بميزتين اثنتين كي يكون ناجحاً: أن يجذب انتباه المعلم والتلميذ على حد سواء ويحتفظ به من جهة، وأن يُقدِّم بطريقة مفهومة للتلميذ من جهة أخرى. وقد أظهرت إصلاحات السنين العشر الأخيرة، بصورة عامة، تفهماً وإدراكاً لهذه الأهداف، لأنها حاولت أن تزيد من قيمة الاهتمام بالمادة وفي الوقت نفسه حاولت تنظيم المعلومات ضمن مجموعة تمهيدية من التمارين.

ورغم أنه من المفروض عموماً، أن تغيير المناهج يتم كي يزيد من اهتمام الطالب. فإن التغيير غالباً ما يكون بالنسبة للمعلم ذا تأثير مفيد أكثر. إذ ما إن يتم تغيير المنهج، حتى لا يعود باستطاعة المعلم أن يستخدم الطرق المقولبة ذات النمط الواحد والتي مارسها طويلاً.

ونتيجة لذلك، يصبح مستغرقاً عاطفياً أكثر بما يعلِّم، لأنه يشعر أنه يمتحن نفسه بالمادة الجديدة. فيفعل هذا التحدي فعل المنشط ويزيد من حماسه في الصف. كما أن تغيير المنهج له وقع على المعلم أشبه كثيراً بوقعه على الطالب، لأن التجديد الذي يدخل إلى الصف بتغيير المنهج سيشد انتباه كلا الطرفين.

ليس هناك من منهج دراسي كامل أو مثالي. لذا ينبغي عليك كي تثير اهتمام الطالب والمعلم وتحافظ عليه أن تغير المنهج بصورة دورية. وهذا الاستنتاج، الذي يبدو مدعاة للتشاؤم ظاهرياً، لا يجوز أن يخفف من شدة حماس وإبداع أولئك الذين يحاولون أن يحسنوا نوعية مواد التعليم. فمعرفة دور التجديد والمفاجأة سيفيد أي جهد يبذل في منهج.

يضع المعلمون عادة خطط عمل روتينية يكررونها سنة بعد سنة، ولعل هذا الأمر قد نشأ إلى حد ما من الاعتقاد بأن الطفل الصغير يحتاج للثقة والطمأنينة في حياته. فهو سيكون قلقاً غير مطمئن إذا لم يعرف ما سيحدث بعد حين. وهذا الخوف من المستقبل أمر صحيح بالنسبة للأطفال الصغار في أعوامهم الأولى من المدرسة، حين تكون كثير من الإجراءات جديدة عليهم ويكون الطفل بالتالي متوفزاً دائماً ومرتبكاً أحياناً. لكن ما إن يصل إلى الصف الرابع حتى يبدو وقد بات متبرماً بنشاطات المدرسة ومعارضاً لطلبات المعلم. وقد فسر بعض نقاد المدرسة هذه اللامبالاة لدى الطفل بأنها وسيلة يلجأ إليها لإعلام المعلم بأنه تغلب على الشك والقلق من كونه في المدرسة وأنه مستعد لبعض الصيغ الجديدة التي سيعمل على فك رموزها. فالأطفال أكثر اهتماماً بالتعامل مع بيئتهم مما هم بالنسبة للتفوق بالمهارات المدرسية لذا فإن إدخال صيغ جديدة للطفل كي «يفك رموزها» يمكن أن يبعث

بعض الحماس الذي نشاهده لدى تلاميذ الصفوف الأولى. والصفان الخامس والرابع هما الصفان المناسبان لتحقيق التغييرات في الروتين. علماً بأن هذه التغييرات يمكن أن تأخذ شكل اللجوء بصورة منتظمة للسينما واستعمال المجالات والمناقشات التي يقودها التلاميذ، والتعليم بالفرق، بل وحتى الإعلان الجريء لأحداث مفاجئة لا يمكن للطالب الصغير أن يتوقعها.

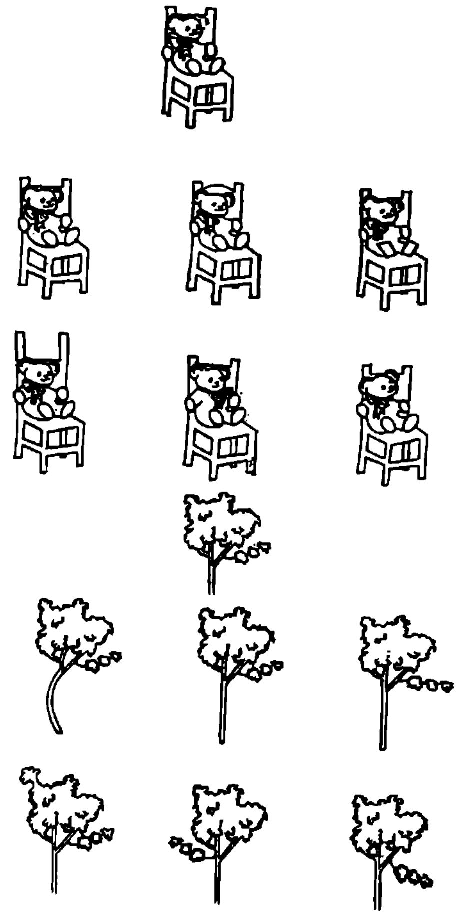
التقييم:

المرحلة الرابعة في عملية حل مسألة من المسائل هي تقييم الحلول الممكنة. وهناك فروق هامة في الدرجة التي يقيم بها الأطفال صلاحية عمليات الإدراك لديهم. فبعض الأطفال يتوقفون كي يتأملوا ويقيموا نوعية تفكيرهم وصحة استنتاجاتهم. إنهم يحللون عقلياً أفكارهم ويمعنون النظر بالكثير من الحلول الممكنة. قبل أن يسجلوها أو يعملوا فيها. مثل هؤلاء الأطفال ندعوهم تأمليين. وهناك أطفال آخرون، بنفس سوية الذكاء، يقبلون ويسجلون الفكرة الأولى التي ترد بذهنهم وغالباً ما يبدؤون قبل أن يولوها أدنى حد من تقدير ملاءمتها أو نوعيتها. مثل هؤلاء الأطفال ندعوهم مندفعين.

إن عملية التقييم تؤثر على ميدان التفكير بكامله، بما في ذلك صحة المفاهيم الأولية، صحة ما يستعاد من الذاكرة، ونوعية المحاكمة العقلية. وعلى ما يبدو فإن الميل لأن يكون الطفل تأملياً أو مندفعاً يمكن الاطلاع عليه منذ مرحلة مبكرة من عمر الطفل لا تتعدى العامين، مما يدل على أن هذه النزعة النفسية تبقى ثابتة إلى حد ما، على مرور الزمن.

اختبار التقييم: يتبين الدليل الواضح على نزعة الطفل في أنه تأملي

أو مندفع لدى تقييم أفكـاره، مـن اختبـار مطابقـة الأشـكال المألوفـة (انظر الشكل 3) الـذي يطلـب فيـه مـن الطفـل أن يختـار صـورة مـن مجموعـة سـت صـور متنوعـة، تطـابق تمامـاً صـورة تـدعى المعيـار النمـوذجي. وبنـاء عليـه، يمكـن في الـشكل 3 أن يطلـب مـن الطفـل تحديد الشجرة الموجودة في أحد صفين كل منهما يتـألف مـن ثـلاث شجرات، والتي تماثل تماماً الشجرة المرسومة بمفردها كنموذج.



ثم يسجل الفاحص الوقت الذي يستغرقه الطفل كي يعطي جوابه الأول وكذلك عدد الأخطاء التي يرتكبها وبمقدار ما يكون قرار الطفل بالنسبة للصورة الصحيحة متسرعاً أكثر، بمقدار ما تكون الأخطاء التي يحتمل أن يرتكبها أكثر وبصورة عامة، فإنه بمقدار ما يكبر الطفل أكثر بمقدار ما يطول الوقت الذي يستغرقه كي يعطي جوابه الأول وبالتالي فإنه يرتكب أخطاء أقل وأقل. إن الأطفال الذين يتكشفون عن سلوك تأملي في هذا الاختبار الخاص يميلون لأن يكونوا تأمليين في مختلف أنواع المواقف الأخرى. إنهم ينتظرون مدة أطول كي يجيبوا على سؤال من الأسئلة، ويرتكبون أخطاء أقل لدى قراءة مادة نصية، كما يكون الاحتمال في أن يقوموا بتخمينات غير صحيحة في اختبارات القراءة هو الآخر أقل أيضاً.

لكن لحسن الحظ، يمكن أن نجعل الطفل المندفع تأملياً أكثر والطفل التأملي كلياً مندفعاً قليلاً أكثر. وهنا يمكن أن يكون سلوك المعلم التقييمي عاملاً هاماً. فالمعلم التأملي يميل لأن يجعل الطلاب في صفه أكثر تأملية، في حين أن المعلم المندفع يميل لأن يسبب وجود الاندفاع في الصف. وفي إحدى التجارب، تم تصنيف معلمي الصف الأول على أساس أنهم تأمليون أو مندفعون. ثم أجري اختبار على تلاميذ كل صف لمعرفة هل هم مندفعون أم تأمليون في شهر أيلول، وأعيد الاختبار مرة ثانية في أيار التالي لمعرفة ما إذا كانت المواجهة اليومية مع المعلم قد أثرت على مواقفهم أم لا. فوجد أن كل الطلاب مالوا للتغير في الاتجاه الذي يطابق مزاج معلمهم. ولكن التغير كان أشد لدى التلاميذ المندفعين الذين كان لديهم معلمون تأمليون ذوو خبرة كبيرة. فقد ظهر على هؤلاء التلاميذ تغير هام باتجاه الموقف التأملي (يوندو وكاغان 1968).

أسس السلوك التأملي والسلوك المندفع: إن السبب الأساسي للموقف التأملي هو الخوف من ارتكاب الخطأ. وبقدر ما يكون خوف الطفل من الخطأ أكبر، بقدر ما يزداد الاحتمال في أن يكون تأملياً أكثر. إن الطفل التأملي يرغب في أن يكون مصيباً وأعماله صحيحة ولذا يحاول أن يتفادى الأخطاء بأي ثمن. أما الطفل المندفع، والأسباب لم يفهمها أحد بعد، فإنه على ما يبدو لا يضايقه كثيراً أن يرتكب أخطاء، ولذلك فإنه يجيب بسرعة، وقد بينت عدة دراسات أن تلاميذ المدارس الأمريكيين يصبحون تأمليين كلما كبروا أكثر مما هو شأن أطفال الثقافات الأخرى. ذلك أن نظام القيم الأمريكي يشجع الأطفال على تفادي الخطأ وتحاشي مذلة كونهم مخطئين، ولذا يصبح الأطفال الصغار حذرين متوجسين إلى حد كبير.

من هنا ينبغي على المعلم، كما أوضحنا عدة مرات من قبل، أن يخفف من القلق المفرط لدى الطفل الصغير. وعليه أن يشجع الطفل التأملي ويجعله يخمن ويحزر حين يكون واثقاً من صحة جوابه وأن يكون أقل حساسية تجاه أخطائه. كما عليه أن يشجع الطفل المندفع على أن يتريث ويفكر أكثر بصحة ونوعية أجوبته، وأن يهتم قليلاً بمسألة ارتكابه الخطأ. أي أن على المعلم أن يتبنى أساليب متباينة بكل ما في كلمة التباين من معنى ليعامل بها هاتين الفئتين من التلاميذ. وبإمكانه أن يستخدم اختبارات من نوع اختبار تطابق الأشكال المألوفة ليفرق الأطفال التأمليين عن المندفعين ويتعرف عليهم، إذا لم يتمكن من القيام بذلك من ملاحظة سلوكهم في الصف.

إن الحاجة لتبني أساليب مختلفة نعامل بها التلاميذ التأمليين والمندفعين إنما هي مثال جيد على عدم قدرة المعلم على استخدام منهج دراسي واحد أو مجموعة واحدة فقط من خطط التعليم مع

الأطفال. فهؤلاء لا يختلفون في نزعاتهم التأملية أو الاندفاعية وحسب، بل إنهم يختلفون أيضاً في مفردات كلماتهم ومفاهيمهم وأحكامهم وكذلك في كراهيتهم أو حبهم للمعلم، وفي نظرتهم لتلاؤم دور الجنس مع العمل المدرسي. والتجربة المدرسية المثلى هي التجربة التي تأخذ بعين الاعتبار كافة هذه الفوارق.

التنفيذ:

المرحلة الأخيرة في عملية حل المسألة هي التنفيذ أو استنتاج الخلاصة من الفكرة التي كانت قد نشأت. ويجب أن يكون واضحاً أن نشوء الفكرة واستنتاج الخلاصة هما عمليتان مترابطتان ترابطاً وثيقاً، لأننا كي نتيقن من أن كلا المرجان والفراش كائن حي، علينا تلقائياً أن نخلص إلى أن كلاً منهما ينمو وفي النهاية يموت. بل الأكثر من ذلك هو أن عمليتي الإدراك هاتين تعتبران، عادة، جوهر التفكير. فالاستنتاج هو تطبيق قاعدة ـ صورية أم غير صورية ـ لحل مسألة من المسائل. ومن هنا فإن من بين مجموعات البنى الفكرية الكثيرة التي تتحكم بنوعية الاستنتاج، يعتبر مخزون الطفل من القواعد والأحكام أكثرها أهمية، وهو المخزون الذي يزداد عادة بازدياد العمر، وقد تكون بعض هذه القواعد التي يختزنها الطفل صورية، كالقانون الرياضي «$8^2=64$»، والبعض الآخر غير صوري، كالقاعدة القائلة بأن «الوابل الرعدي يحدث في الصيف»، غير أن امتلاك الطفل لهذه القواعد والأحكام يعتبر أمراً حاسماً بالنسبة لحل المسائل حلاً ناجحاً.

تركز إحدى المسائل النظرية الهامة في علم النفس على ما إذا كانت تحدث تغيرات أساسية في فهم الطفل واستخدامه للقواعد بتغير سنة أم لا، وذلك بدءاً من سنوات ما قبل المدرسة وحتى بلوغه

المراهقة إذ يفترض بعض علماء النفس كما أشرنا من قبل، أن الطفل لا يفعل شيئاً إلا تعلم المزيد من القواعد كل يوم، واختزانها كي يستعملها في المستقبل وأنه ما من قاعدة صعبة حكماً بالنسبة لأي طفل من أي سن أو يعسر عليه أن يفهمها ويطبقها بالشكل المناسب. في حين أن هناك بعض علماء النفس الآخرين يعتقدون بأن بعض القواعد صعبة أصلاً ومن العسير على الطفل الصغير أن يستوعبها، وأن هناك مراحل بلوغ في نمو التفكير. وهذه هي نظرية جان بياجيه التي سنبحثها بالتفصيل في القسم التالي نظراً لأهميتها بالنسبة لممارسة التعليم.

النمو الفكري ـ نظرية بياجيه عن النمو الفكري

لعل جان بياجيه أهم دارس من دارسي النمو الفكري في هذا القرن، فنظرياته عن التفكير والفكر معقدة ومثيرة وهي ذات مضامين أساسية بالنسبة للتعليم. إن لكلمة «فكر» لدى بياجيه معنى محدداً للغاية، فهي تعني «تنسيق العمليات»، والعملية تشابه القاعدة غير أنها ليست نسخة طبق الأصل عنها. فالعملية نوع خاص من الصيغ الفكرية وإحدى ميزاتها الرئيسية هي أنها قابلة للانعكاس ـ أي أن عكسها منطقي، مثال على ذلك، يمكننا أن نربّع العدد 8 فيصبح 64. كما يمكننا أن نقطع قطعة غضار دائروية وزنها 6 أوقات إلى قطعتين اهليلجيتين أو نقوم بعملية عكسية فنجمع قطعتي الغضار الإهليلجيتين ونشكلهما مرة ثانية على شكل القطع الدائروية ذاتها. إن العملية المعكوسة في كل من هذين المثالين تتم بحيث لا يضيع أي شيء، والآن لنعد إلى حيث بدأنا، لنقول أن الاكتساب التدريجي لهذه الأنواع الخاصة من القواعد هو، حسب رأي بياجيه، لب النمو الفكري وصميمه.

لكن ليست كافة الأقوال التي سميناها قواعد هي عمليات، حسب تعريف بياجيه. فابن الخمس سنوات، مثلاً، تعلم القاعدة القائلة بأنه إذا ما وسخ قميصه ستغضب منه أمه غير أن هذه القاعدة غير قابلة للانعكاس، إذ ليس ثمة أي صيغة عامة يمكن بها استعادة رضى الأم. أي أنه ليس لدى الطفل القاعدة التي تمكنه من إعادة خلق تلك الحالة السابقة. وعلى هذا الغرار فإن معظم القواعد الشائعة التي تستعملها كل يوم لترشدنا في أمور حياتنا ـ مثل «الماء يأتي من الحنفيات»، «النار يمكن أن تحرق الورق»، «السيارات تسبب تلوث الجو»... الخ ـ ليست قابلة للانعكاس وهي بالتالي ليست بالعمليات.

يعتقد بياجيه أن الطفل يمر في مراحل متعددة خلال مسيرته، لبلوغ الحالة النهائية التي تدعى التفكير البالغ، ويشير إلى أن الطفل يتوصل بشكل تدريجي إلى هذه الغاية من خلال اجتيازه أربع مراحل رئيسية من النمو الفكري: المرحلة الحسية الحركية (من الولادة إلى الشهر الثامن عشر من العمر)، المرحلة ما قبل العملياتية (من الشهر الثامن عشر حتى سن السابعة): مرحلة العمليات الحسية الملموسة (من سن السابعة إلى الثانية عشرة)، مرحلة العمليات الصورية (من سن الثانية عشرة وما بعد).

المرحلة الحسية الحركية: تشمل هذه المرحلة فترة عمْر الطفل السابقة لمعرفته اللغة والتي يتبدى فيها ذكاؤه وتفكيره فيما يقوم به من أفعال. فحين يريد الطفل في عامه الأول خشخاشة موجودة على وسادة تبعد بضع أقدام عنه، فإنه يسحب الوسادة نحوه. أي أن الطفل يستعمل الوسادة ليحصل على هدفه. وهذا التصرف ليس عملية بل هو مخطط فعل. إذ أن سحب الشيء هو استجابة عامة يلجأ إليها الطفل الرضيع لحل مختلف المسائل المشابهة. كذلك فإن رفس جانب

السرير بقدمه لكي يجعل تحركه ممكناً، مثال آخر على مخطط الفعل. فالرضيع يمتلك مخططات الأعمال هذه. وليس وضع الطفل لدمية، لم يرها من قبل، في فمه إلا مثالاً على مفهوم بياجيه عن التمثل الذي هو إحدى الفكرتين الرئيسيتين في نظريته.

فالتمثل هو العملية التي يلجأ بها الطفل لمخطط فعل أو عمل معروف لديه من قبل كي يتعامل مع شيء جديد أو منبه. وهكذا يكون لدى الرضيع في أي وقت من الأوقات مجموعات من المخططات الأولية الحسية الحركية، بينما تكون لدى الطفل الأكبر منه سناً مجموعة عمليات. إذ أن الأشياء والأفكار الجديدة يتم تمثلها بمطابقتها على مخططات قديمة قائمة. وما تمييز كرسي حديث جداً كشيء يجلس عليه المرء إلا مثال جيد على مفهوم التمثل.

وما يقابل التمثل هو عملية التكيف التي يقوم فيها الطفل بإجراء تكيف عقلي من قبله تجاه شيء أو فكرة جديدة. فالطفل يغير مخطط فعل أو عملية لكي يستوعب تجربة جديدة ويفهمها. وهكذا فإن ابن السنتين الذي لم يرَ من قبل قضيباً مغناطيسياً صغيراً، يحتمل أن يتمثله على أنه إحدى الصور الموجودة في ذهنه عن شيء صغير ومن هنا فإنه قد يدقه بالأرض أو يمصه أو يستعمله ليخرج به أصواتاً، لكن إذا ما اكتشف بالصدفة ميزته الفريدة كمغناطيس ـ أي أنه يجذب المعادن ـ فإنه سيتكيف مباشرة مع هذه الميزة، وبالتالي فإنه سيطور مخطط فعل جديد وسيعمل على استخدام المغناطيس في عملية جذب قطع من المعدن ويراقب النتيجة. أي أن عملية التكيف تغير من فهمه الكامل لكل ما هو مغناطيس. إن هذا المثال يتضمن جوهر نظرة بياجيه للنمو الفكري. فنمو الفكر بالنسبة له هو العملية المستمرة التي يتم من خلالها حل التوتر القائم بين التمثل والتكيف. إذ يعيش الطفل

دائماً في حالة صراع، ممزقاً ما بين الدافع لاستخدام أفكاره القديمة تجاه مسائل جديدة وبين حاجته لأن يغير القواعد والمفاهيم القديمة كي يتسنى له حل المسائل الجديدة التي تواجهه بصورة أكثر فعالية. وحسب رأي بياجيه، فإن النمو الفكري يحدث حين تتغير المخططات الأولية القديمة لكي تؤمن تكيفاً أفضل تجاه الموقف الجديد.

المرحلة ما قبل العملياتية: في هذه المرحلة يكتسب الطفل معرفة الرموز والمفاهيم التي يكون كثير منها على شكل لغة. ثم تبدأ وحدات المعرفة الجديدة هذه بالسيطرة على حياته الذهنية. وفي هذه المرحلة يعامل الطفل قطعة الغضار كما لو أنها شيء مطبوخ فيطعمها لدميته أو يعامل قطعة الخشب كما لو أنها سيارة فيحركها ذهاباً وإياباً مثيراً من الضجة والصخب ما يثيره سائق سيارة حقيقي. وهذه النزعة لمعاملة الأشياء كما لو أنها ترمز لأشياء أخرى هي الميزة الأساسية للمرحلة ما قبل العملياتية من مراحل النمو. ويقدم بياجيه إيضاحاً يبين فيه كيف تعامل دمية كما لو أنها كائن صغير حي:

«ووضعت الطفلة هـ. وهي في سن السنتين وشهر، رأس دميتها عبر قضبان الشرفة وقد وجهتها باتجاه الشارع ثم بدأت تحاكيها قائلة «أنت ترين البحيرة والأشجار وترين عربة، بيتاً...». وفي نفس اليوم أجلست لعبتها على مقعد وراحت تقص لها ما رأته هي ذاتها في الحديقة (بياجيه، اللعب، الأحلام والمحاكاة ص127).

ورغم أن الطفل في سن الثالثة أو الرابعة يكون قادراً على أن يسلك سلوكاً رمزياً إلا أنه لا يكون قادراً على القيام بالتفكير الرمزي بعد. فلغته ومفاهيمه لا تنتظم ضمن عمليات إذ أن هذا الحدث الهام يحدث بعد حين من الزمن حين يبلغ الخامسة أو السادسة من العمر وينتقل بذلك إلى مرحلة العمليات الحسية.

مرحلة العمليات الحسية: في هذه المرحلة يكتسب الطفل إمكانية القيام بأربع عمليات إدراك مهمة تشتمل، باختصار، على قدرة تصور الحوادث بشكل متسلسل (التصور العقلي) والتعرف على أن الأشياء لا تغير وزنها أو حجمها الأساسي لمجرد تغير شكلها (البقاء والمحافظة) وأن الجزء والكل يترابطان منطقياً (تضمين الصنف) وأخيراً أن من الممكن ترتيب الأشياء وفق بعد كمي ما (السّلْسَلَة).

التصور العقلي: يستطيع الطفل في مرحلة العمليات الحسية أن يتصور سلسلة كاملة من الأفعال ذات العلاقة بهدف من الأهداف. فهو يستطيع، مثلاً، أن يرسم كافة المنعطفات المختلفة التي يقوم بها أثناء ذهابه إلى المدرسة وتتكون لديه صورة شاملة لذلك الطريق الذي يسلكه. لذا فإنه إذا ما سُدَّ أحد الشوارع المؤدية إلى المدرسة، يمكنه أن يجد طريقاً آخر يوصله إلى هدفه. كما أن الطفل في مرحلة العمليات الحسية هذه يكون قادراً على تصور المراحل إلى الهدف وتصور الهدف في بنية واحدة موحدة.

الاحتفاظ بالقيمة: يعتقد الطفل دون سن الخامسة أو السادسة أنه إذا ما غيرت مادة سائلة أو جامدة شكلها فإن حجمها أو كتلتها لابد أن تتغير أيضاً. وبالمقابل، فإن الطفل الذي يصل إلى مرحلة العمليات الحسية يعلم أن قطعة الغضار أو كأس الحليب يمكن أن تأخذ شكلاً آخر تماماً أو توضع في وعاء آخر مختلف دون أن يتغير مقدار الغضار أو الحليب موضع البحث.

وفي إحدى أشهر التجارب التي أجراها بياجيه، عُرض على طفل في الخامسة من عمره كرتان من البلاستيسين متساويتان في الحجم ولهما نفس الشكل. ثم سئل الطفل ما إذا كان للكرتين نفس مقدار البلاسيتسين فهز رأسه بالإيجاب. بعدئذ قام الفاحص إما بتسطيح

إحدى الكرتين بحيث باتت تشبه صحناً أو فتلها على شكل أفعى رفيعة. ثم سأل الطفل عن أي الشكلين يحتوي مقداراً أكبر من البلاستيسين، أو ما إذا كان كلا الشيئين يحتويان المقدار ذاته، فوجد أن طفل الرابعة أو الخامسة يعتبر الشكلين غير متساوين في الكمية. وقد يقول إن في الشكل الأفعواني كمية أكبر من المادة لأنه أطول، لكنه بعد سنتين، أي حين يصبح في السادسة أو السابعة سيصر على أن كلا من الكرة الأصلية والأفعى لها نفس الكمية من المادة، لأنه «رغم أن شكل الأفعى أطول، إلا أنه أرفع». وسيصبح أفضل بعدئذ، إذ قد يقول إن باستطاعته إعادة شكل الأفعى إلى شكل الكرة بمجرد تشكيلة ثانية. ومن هذه الإجابات تبين أن الطفل يدرك الأبعاد التعويضية للطول والعرض.

كذلك يعرف الطفل الذي دخل مرحلة العمليات الحسية أن عدد الأشياء في صف واحد يبقى ثابتاً محافظاً على ذاته. بغض النظر عن التغيرات التي تطرأ على شكل الأشياء أو ترتيبها. مثال على ذلك. إذا ما وضِعت مجموعتان من ستة فرنكات واحدها بجانب الآخر بحيث يصبح الصفان بطول واحد، فإن كلا من ابن الخمس سنوات وابن السبع سنوات سيعرف أن كلا الصفين ذو عدد واحد من الفرنكات. لكن إذا ما وضعت فرنكات أحد الصفين بصورة متقاربة أكثر من بعضها البعض، فإن الطفل الأصغر سناً يقول إن الصف الأطول فيه عدد من الفرنكات أكثر أي أن مفهومه عن الكثرة مرتبط بما يدركه إدراكاً حسياً من طول الصف وليس بفكرة العدد. أما الطفل الذي هو في مرحلة العمليات الحسية فإنه سيصر على أن كلا الصفين يحوي العدد ذاته من الفرنكات.

تضمين الصنف: يكون الطفل الذي دخل مرحلة العمليات

الحسية، قد اكتسب القدرة على المحاكمة العقلية تلقائياً فيما يتعلق بالكل وجزء الكل. فإذا ما عرض على طفل في الخامسة من العمر ثمانية أزرار برتقالية وأربعة أزرار صفراء وسئل «هل الأزرار البرتقالية أكثر أم الأزرار أكثر؟» فإن من المحتمل أن يجيب «الأزرار البرتقالية أكثر» لكن بالمقابل سيصر ابن السبع سنوات على أن الأزرار هي الأكثر، لأنه يعرف أن «الأزرار» صنف يتضمن كلا من البرتقالي والأصفر.

الترتيب أو السّلسَلَة: وأخيراً فإن الطفل في مرحلة العمليات الحسية يستطيع ترتيب الأشياء، وفق بعد كمي ما، كأن يكون طولاً أو عرضاً أو وزناً. لكن، بالمقابل، لا يستطيع ابن الأربع أو الخمس سنوات أن يرتب كرات ذات أقطار مختلفة حسب حجومها. وينبغي أن يكون واضحاً أن الطفل الذي لم يتمكن من عملية السلسلة سوف يلقى صعوبة بتعلم الحساب وكل ما يتعلق بالبعد الكمي للأعداد.

وبالإجمال، فإن الطفل في سن السابعة أو الثامنة، أي مرحلة العمليات الحسية، يكون قد اكتسب مجموعة هامة من قواعد الإدراك. فهو يعتقد بصورة راسخة أن الطول والكتلة والوزن والعدد تبقى جميعها ذاتها رغم التغيرات الظاهرية في الشكل أو الترتيب الذي تتخذه الأشياء. وباستطاعته أيضاً أن يدرك مفهوم الكل وأجزائه وأن يرتب الأشياء طبقاً لأبعاد الكمية. إن قواعد الإدراك الأربع هذه هي قواعد هامة بالنسبة لكثير من شؤون التعلم المدرسي، ولعل هذا هو أحد الأسباب التي تجعل سن دخول المدرسة هو العام السادس أو السابع.

مرحلة العمليات الصورية: في هذه المرحلة يتكشف تفكير الطفل عن ثلاث صفات جديدة. أولاها، هي أن تحليله لمسألة من المسائل يصبح منهجياً. إنه يتأمل كافة الحلول الممكنة بالنسبة لمسألة بعينها.

فحين يحاول، مثلاً، أن يبت بمسألة أي الطرق المارة عبر المدينة والواصلة بين المدرسة وملعب البيزبول هو الأقصر، سيراجع في ذهنه كافة الطرق التي يمكن أن تؤدي إلى الهدف وسيعرف ذلك حين يكون قد تفحص كافة الاحتمالات بما في ذلك الطريق الأقصر. والآن لنتأمل المشكلة التالية: «رجل عاد إلى منزله بعد عطلة أسبوعية فوجد أن كافة النوافذ في أحد جوانب المنزل محطمة، ماذا يمكن أن يكون قد حدث؟» يجيب الطفل الصغير، عادة، على سؤال كهذا بذكر السبب الأول الذي يقنعه، لذا فقد يقول: «بعض الصبية رشقوا النوافذ بالحجارة»، بينما يحتمل أكثر أن تنشأ لدى المراهق عدة أفكار عن أسباب هذا المصاب ـ مثل هجوم، انزلاق صخور، عاصفة بَرَد انفجار غاز داخلي. ومقدرة هذا المراهق، وكذلك رغبته في تفحص كافة الحلول الممكنة، هي الميزة الهامة التي يتميز بها الطفل في مرحلة العمليات الصورية.

أما الصفة الثانية فهي أن تفكير الطفل في هذه المرحلة هو تفكير منطقي واعٍ ـ لذاته يشابه تفكير العالم. فالمراهق يستطيع أن يفكر بأفكار واقتراحات قد تتجاوز الواقع وتكون خيالية تماماً. لنتأمل المسألة القياسية التالية: «إذا كانت كافة البقرات ذات الضروع الأرجوانية تلد عجولاً صفراء، فهل هو صحيح أن أم العجل الأصفر يجب أن تكون ذات ضروع أرجوانية»؟. إن ابن السبع سنوات سيعترض على هذه المسألة مباشرة بإصراره على أنه ليس ثمة عجول صفراء ولا بقرات ذات ضروع أرجوانية. بينما لن يزعج المراهق كون المسألة لا تمت للواقع. وسيكون قادراً على قبول الفكرة ومحاكمة المسألة محاكمة عقلية ومن ثم الاستنتاج أن الفرضية لا يمكن الدفاع عنها.

وأخيراً، فإن المراهق في مرحلة العمليات الصورية ينظم عملياته التفكيرية ضمن بنى أكثر تعقيداً وأرفع مرتبة مما يمكنه من حل أصناف المسائل الرئيسية. لنتأمل المسألة التالية «ما العدد الذي هو ربع مربعه؟» إن ابن التسع سنوات قد يبدأ بالعمل من أجل حل هذه المسألة حسب قانون التجربة والخطأ، مجرباً عدداً ثم منتقلاً إلى آخر من خلال عمليات الجمع والطرح والضرب وسيكون من أبعد الاحتمالات بالنسبة له أن يتوصل إلى الحل الصحيح.

أما المراهق فسيكون، بالمقابل، قد تعلم عملية أعلى مرتبة ـ أي بالتحديد، تركيب المعادلة الجبرية، لذا سرعان ما سيضع المعادلة 4س=س2 ويجد أن الجواب هو 4. لقد تعلم المراهق أن يجمع عمليات القسمة والضرب المنفصلة في عملية أكثر تعقيداً هي المعادلة الجبرية. وهذه الوحدة الأكثر تعقيداً هي ما يدعى بالبنية التوافقية.

تتميز عملية التفكير التي تحدث خلال مرحلة العمليات الصورية، من حيث الجوهر، بالنزوع إلى عزل عناصر المسألة عن بعضها البعض، وباكتشاف كافة الحلول الممكنة بصورة منهجية، بغض النظر عن صفتها الافتراضية، وكذلك بالتفكير في تطابقها مع القواعد والقوانين. والنقطة الأخيرة هذه ذات أهمية كبرى بالنسبة لعلماء النفس، وتمتُّ للملاحظة العامة في أن المراهق يغدو نزاعاً للتأمل واستبطانياً. فابن الخمس عشرة سنة يفكر باستمرار بالقواعد والأحكام التي تتوفر لديه ويتساءل عن دقتها وصحتها. كما أنه يعي ذاته فيما يتعلق بأفكاره وبما يعرف. فليس من قبيل المصادفة أن يصبح الطفل استبطانياً منطوياً على نفسه في بداية مراهقته. ذلك أن المراهق يفكر بنفسه وبدوره في الحياة،

وبخططه، وبتكامل قيمه. وكثير من المراهقين يكونون معنيين ومشغولي البال بصلاحية معتقداتهم ومعتقدات آبائهم. مثل هذا التمحيص ـ الذاتي لا نراه لدى الأطفال قبل سن البلوغ. أي أن المراهق، خلافاً لابن الثامنة أو التاسعة، يعنى بالأمور النظرية والمستقبل والأشياء البعيدة والمثل العليا. وكما لاحظ أحد المراهقين «لقد وجدت نفسي أفكر بمستقبلي ومن ثم بدأت أفكر لماذا أفكر بمستقبلي، بعدئذ بدأت أفكر لماذا بت أفكر بأسباب تفكيري بمستقبلي» فإن الاهتمام بصلاحية التفكير وصحته هو خاصة من خصائص مرحلة العمليات الصورية.

تقييم بياجيه: تبدو أفكار بياجيه حول اكتساب عمليات الاحتفاظ بالقيمة وتضمين الصنف والترتيب، بصورة عامة، صحيحة بالنسبة للأطفال الغربيين. بيد أن هذه المفاهيم هي أوثق علاقة بالرياضيات والفيزياء وأقل أهمية تماماً بالنسبة للظواهر البيولوجية والاجتماعية. فالعلاقة الدقيقة بين الكل وأجزائه التي تصح وتبقى ثابتة في الرياضيات لا تنطبق إلا بصورة محدودة على الخلايا الحية أو سلوك الإنسان. فمفهوم الوطن هو أكثر من مجموع عدد أفراد الشعب الذي يسكنه أو عدد تقسيماته الإدارية. والأكثر من ذلك هو أن الطفل يعرف أن الموت، خلافاً لكمية الماء، لا يُحتفظ به ولا يبقى، فليس ثمة من عملية عكسية يمكن بواسطتها استعادة الحياة. وملاحظات بياجيه عن السلاسل المعينة في النمو الفكري هي صحيحة من حيث الجوهر، إنما لا يزال من غير الواضح مدى شمولية هذه المبادئ وما إذا كان التأكيد على العمليات الفكرية باعتبارها جوهر العمل الفكري هو الطريقة الأكثر جدوى في وصف معضلة التفكير وحل لغزه.

يحب الناس أن يصنفوا الكائنات الإنسانية والأشياء ضمن أصناف: جيد وأجود وأشد جودة. فنحن لا نقتنع بأن نقول إن وردة من الورود ذات لون أحمر غامق بل نشعر أننا مضطرون لإضافة أنها أحلى زهرة في الحديقة.

وكما لاحظنا من قبل، فإن الإنسان يطبق بصورة آلية مقياس الجيد ـ السيئ أو الخير ـ الشرير على معظم تجاربه. كذلك فإنه يقوم بتقييم نفسه لأنه يعتبر كونه عادياً أو بشعاً شيئاً سيئاً، وكونه جذاباً شيئاً حسناً، كما يعتبر الضعف شيئاً سيئاً والقوة شيئاً حسناً. فمن الصفات الكثيرة للإنسان، هناك، عادة، ثلاث صفات تحوز على اهتمام خاص لدى كل الشعوب وفي كل الثقافات: الصفات البدنية، المشاعر الداخلية، والمهارات. وليس هناك إلا القلة القليلة من الثقافات التي ليس فيها كلمات خاصة لوصف مظهر الشخص وكيفية شعوره ومقدار كفاءته ـ وهذه الكلمات تتضمن أن بعض المظاهر والمشاعر والمهارات حسنة وبعضها الآخر سيء.

بيد أن لكل ثقافة مجموعة من القيم هي بشكل من الأشكال مفروضة بصورة تعسفية فلا يمكن أن تكون صالحة لمجموعة أخرى من الثقافات أو لشعوبها في مرحلة أخرى من التاريخ. ولقد ظلت قيم المظهر الجسدي تتغير بصورة دائمة بتغير الزمان والمكان. ففي القرن السابع عشر كانت النساء الأوروبيات اللواتي يمكن أن نعتبرهن الآن سمينات وغير جذابات هن اللواتي يعتبرن جميلات. ومقارنة واحدة بين النساء العاريات اللواتي رسمهن روبنز مع من رسمهن غوغان تكفي لكشف مقياس الجاذبية المتغير هذا.

كذلك تبين تقييمات الشعور الداخلي التغير الحاصل بتغير الزمان والمكان. فبعض الثقافات تبارك الشعور العاطفي الذي يشعره إنسان تتملكه قوة غيبية. في حين أن المجتمع الغربي الحديث، بنزعته العقلانية، يحط من قيمة تلك التجربة الغامضة، وراح، منذ فرويد، يطور الاعتقاد بأن انعدام الخوف هو الحالة العاطفية الهامة التي يجب التوصل إليها. إننا نستعمل كلمة «عصابي» لوصف أولئك الذين هم غير قادرين على الوصول إلى هذه الحالة النفسية، (أي انعدام الخوف) لكن في ذهن المواطن العادي، تترافق الكلمة التقييمية «عصابي» مع أي شعور غير مرغوب فيه، بغض النظر عن ماهيته المحددة أو أصله. لذا فإن كثيراً من أفراد المجتمع يستخدمون كلمة «عصابي» في الوقت الحاضر لوصف أولئك الذين يتناولون المخدرات لأنهم يعتقدون أن الحالة العاطفية التي تنتج عن المخدرات هي حالة سيئة.

كذلك فإن المهارات الإنسانية التي تصنف على أنها جيدة أو سيئة تتفاوت حسب الزمن والزمرة الاجتماعية. إذ أن لكل مجتمع نوعاً من المواهب التي يعتبرها هي المواهب المنشودة ويعطي أولئك الذين يمتلكون مثل هذه المواهب لقب تميز. فالأمريكيون يستخدمون كلمة «ذكي» لوصف أولئك الأشخاص الذين يمتلكون المهارات التي يعتبرها المجتمع هامة... وبين قبائل البوشمان الأفريقية، يفوز أولئك الذين يبرعون بصورة استثنائية بشؤون الصيد واقتفاء الأثر بنفس الصفة التي نعنيها نحن بكلمة «ذكي».

وفي أواخر القرن التاسع عشر اقترح السيد فرانسيس غالتون أن الناس ذوي الرؤية الشديدة الحساسية والسمع الشديد الحساسية هم أذكياء لأن نظرية الدماغ المسيطر السائدة في ذلك الوقت، كانت

تؤكد على أهمية نقل المعلومات الحسية الخارجية إلى الجهاز العصبي المركزي. أما في الوقت الحاضر فإننا نربط البراعة في اللغة والمحاكمة العقلية بصفة الذكاء لأن نظرياتنا عن الدماغ قد تغيرت. غير أننا ما نزال نستخدم كلمة «ذكي» لوصف أولئك الناس الذين يتمتعون بالمزيد من المهارات التي يتأتي لنا أن نعتقد أنها «أفضل».

ومن الجلي أن كلمات مثل «عصابي» و«ذكي» هي، من وجهة نظر علمية، ذات فائدة نظرية قليلة، لأنها بشكل أولي عبارة عن كلمات تقييمية ولا تفسر إلا القليل القليل. بيد أن معظم أفراد مجتمعنا ـ علماء وغير علماء ـ يعتقدون أولاً، أن أدمغة بعض الناس منظمة بصورة أفضل من أدمغة البعض الآخر. وثانياً، أن هذا الفرق لابد وأن ينعكس في المواهب الذاتية المختلفة وفي النفسية والتصرفات. لذا نشعر أننا مضطرون لنعت بعض الصفات بالذكاء رغم أنه سيكون هناك تغيرات في المهارات المنعوتة بذلك، باعتبارها من وظيفة النظرية العملية والنزعات الثقافية. وبما أن نظرية علم النفس هي في الوقت الحاضر غير ناضجة تماماً، فإنها تقدم قليلاً من الإرشاد لأولئك الذي يبحثون عن معنى «الفكر والذكاء». لكن من غير المحتمل أن تمزق حضارتنا التفسيرات المعجمية لتلك الكلمة وأن تعد بعدم استعمالها مطلقاً في المستقبل. وبناء عليه فإن من المفيد أن نلقي نظرة على المعاني المختلفة التي تتضمنها هذه الكلمة في مجتمعنا في هذا الوقت بالذات.

الذكاء كتكيف مع البيئة: إن قدرة الكائن على التكيف مع جو بيئوي محدد يعيش فيه وينمو، هي، بالنسبة لعالم البيولوجيا، أهم صفة من صفات أنواع الحيوان. فالتكيف الناجح يتوقف على قدرة الكائن على مقاومة الحيوانات المفترسة، والتناسل لخلق أجيال

جديدة، والتغلب على الضغوط البيئوية الجديدة عن طريق تعلم عادات جديدة ومن خلال تبدلات تشريحية ونفسية يمر بها. وقد بينت الدراسات التطورية أن بعض الأنواع، كحيوان الأوبوسوم مثلاً، قد تستمر على قيد الحياة آلافاً كثيرة من الأجيال في حين أن طائراً، جميلاً، كما لك الحزين مثلاً، هو على وشك الانقراض. وإذا ما اعتبرنا أن الذكاء هو القدرة على التكيف مع البيئة الحيوية، إذن لابد أن يكون الأوبوسوم أكثر ذكاء من مالك الحزين. لكن بما أن هذه النتيجة تتعارض مع بديهياتنا. فإن النظرية القائلة بأن الذكاء هو التكيف الناجح لم تلق الكثير من القبول لدى الناس، رغم أن هذا الموقف هو مسألة ذوق لا مسألة منطق.

وإلى حد ما، فإن نظرية بياجيه عن الذكاء باعتباره القدرة على تنسيق العمليات الذهنية تعزز الرأي البيولوجي المذكور آنفاً. وكما أشرنا إلى ذلك من قبل، فإن بياجيه يعتقد أن الذكاء ينمو لكي يكون وسيلة للتخلص من التوتر الحاصل بين التمثل والتكيف، وبين استخدام الأفكار القديمة لمواجهة مسائل جديدة وتغيير هذه الأفكار لحل مثل هذه المسائل. إن النمو الذكائي هو التكيف مع الجديد من خلال تغيير الخطط القديمة، والطفل الذكي هو الطفل الذي تتوفر له العمليات التي تمكّنه من حل المسائل الجديدة.

الذكاء كقدرة على تعلم المهارات الجديدة: معظم الناس ينظرون إلى الذكاء باعتباره القدرة على تعلم الأفكار والمهارات الجديدة. ويزعم أحد أشكال هذه النظرية أنه بمقدار ما يكون الطفل أكثر ذكاء بمقدار ما يتمكن من تعلم أية فكرة أو مهارة جديدة بسرعة أكثر. يقوم هذا الاعتقاد على الفكرة القائلة بأن هناك ذكاء عاماً قادراً على تحصيل الكفاءات الجديدة مهما تكن طبيعة هذه الكفاءات. لكن مقابل هذه

النظرية، ثمة اعتقاد بأن التعلم مسألة تتحكم بها مجموعة من الذكاءات الخاصة وأن القدرة على تعلم مهارات جديدة تتوقف على الذكاء الخاص صاحب الشأن. ومن هنا فإن الإنسان الذي يتعلم لغة أجنبية بسرعة قد لا يتعلم بنفس السهولة والسرعة فن الإبحار.

لقد كانت مسألة الذكاء العام مقابل مجموعة من الذكاءات الخاصة وما تزال، موضع الكثير من الجدل، والأخذ والرد بين علماء النفس. وهي تنعكس في موقفنا الوسطي تجاه الخبراء. فنحن نبدي تفضيلاً للمذهب القائل بالذكاءات الخاصة حين نكون مؤمنين بأن على رئيس الدولة أن يكون محاطاً بمستشارين ذوي خبرات مختلفة ـ اقتصاديين، علماء، فيزيائيين وهلم جرا. كذلك فإننا، كأفراد، نميل لأن نطلب المشورة من أناس متنوعين فيما يتعلق بمسألة من المسائل. إننا نبحث عن المساعدة للقضاء على مخاوفنا لدى الطبيب النفسي، والمساعدة في أمور استثمار أموالنا لدى وسيط سمسار، والمشورة في مسألة بناء مسكن لدى مهندس معماري. لكن رغم ذلك فإن مجتمعنا يدعم فكرة الذكاء العام لأننا نرى أنفسنا راغبين في الإصغاء إلى نصيحة الحائز على جائزة نوبل في الفيزياء حول مسألة كيفية حل الأزمة العرقية في مدارسنا، انطلاقاً من الافتراض بأن الذكاء في ناحية من النواحي يدل أيضاً على فهم عميق للمسائل حتى ولو كانت بعيدة عن مجال القدرة البيّنة المثبتة.

وهذه القضية بالذات هي التي تشغل مركز الجدل الشديد القائم حول معنى الذكاء وقيمة روائز الذكاء. فالآباء والمعلمون الذي يعتقدون أن الذكاء يعكس القدرة على تعلم المهارات الجديدة بسهولة، غالباً ما يتأثرون ويهتمون باختبار الذكاء لأن رائز الذكاء بالنسبة لابن العشر سنوات يتنبأ إلى حد ما بالدرجة التي سيحصل عليها الطفل في المدرسة الثانوية والجامعة. لكن هل هذا معقول يا

ترى لأن هناك قدرة عامة على التعلم ثابتة وراسخة في كل زمان ومكان، أم لأن المهارات التي يتعلمها الطالب في المدارس الثانوية والكليات مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمهارات المقاسة في اختبار الذكاء؟ فقدرة اختبارات الذكاء على التكهن بالدرجات التي سيحصل عليها الطفل في اللغة الإنكليزية في المدرسة الثانوية، قد لا تعكس إلا ذكاء خاصاً فقط، أي، في هذه الحالة، القدرة على التمكن من مفاهيم ومفردات اللغة الإنكليزية.

روائز الذكاء كمقياس للذكاء: لعل من سوء الحظ أن كثيراً من الأمريكيين يؤمنون بأن رائز الذكاء يحدد درجة الذكاء. وكآباء، تجدهم قلقين حول مسألة ارتفاع أو انخفاض درجة ذكاء طفلهم وغالباً ما يعلقون أهمية كبرى على هذه الخاصة بالذات. كما أن معظم الأمريكيين يعتقدون أن العنصر الوراثي لدى الطفل هو العامل الرئيسي الحاسم في تحديد درجة ذكائه، ومن هنا فإن حاصل ذكائه هذا لا يحتمل أن يتغير على مدى عمره. وأن حاصل الذكاء يمكن قياسه في أي لحظة من الحياة، بما في ذلك الطفولة المبكرة. والواقع أن كلاً من هذين الاعتقادين تضخيم خطير للحقائق ومبالغة بها إلى حد يقارب تجنب الحقيقة. فكثير من الناس لا يعرفون أن غالبية الأسئلة في اختبارات الذكاء لا تقيس قدرة الطفل على تعلم أي شيء جديد، بل هي تسأله فقط فيما إذا كان يعرف حقيقة بذاتها أو جزءاً محدداً من المعرفة أم لا. لكن معظم الناس ينظرون إلى الذكاء باعتباره القدرة على تعلم فكرة أو مهارة جديدة. وبناء عليه فإن اختبار الذكاء يفشل في قياس الصفة الأساسية لتعريف معظم الناس للذكاء.

مع ذلك فإن اختبار الذكاء هو مقياس ممتاز لمقدار ما تعلمه الطفل من رموز ومفاهيم وقواعد سائدة في ثقافة شعبه، وهذا هو السبب الذي يفسر لماذا يمكنه التكهن بدرجات الطفل في المدرسة

كما يحدث عادة. وبصورة أكثر تحديداً، فإن حساب حاصل الذكاء هو طريقة فعالة لمعرفة الدرجة التي تعلم بها الطفل، بصورة عامة، المفردات والمعتقدات والقواعد السائدة في مجتمع الطبقة المتوسطة الأمريكي. إننا نعلم أن أطفال الطبقة المتوسطة يُشجّعون بصورة متساوقة أكثر من أطفال الطبقة الدنيا لتعلم القراءة والتهجئة والكتابة والحساب، واكتساب المفاهيم التي يجري قياسها في اختبارات الذكاء. لذا فإن مقدار حاصل الذكاء لدى الطفل وطبقته الاجتماعية ودرجاته المدرسية جميعها تترابط ببعضها البعض ترابطاً إيجابياً. ومن هنا فإن اختبارات الذكاء تعتبر مفيدة للغاية لأنها بوسعها أن تتكهن بمقدار السهولة التي يمكن لطفل في الثامنة أن يبرع في عناصر حساب التفاضل والتكامل أو التاريخ حين يدخل الكلية. مع ذلك فقد تم اختيار الأسئلة المحددة التي تُطرح في اختبارات الذكاء بعد كثير من التفكير، لجعل هذا التكهن ممكناً. فالطفل يُسأل ما يجب أن يفعل «إذا ما أضاع لعبة من لعب صديقه» بدلاً من سؤاله ما يجب أن يفعل «إذا ما هاجمه ثلاثة أولاد مشاكسين».

ورغم كل شيء، لا يجوز نكران قيمة اختبار الذكاء، لمجرد أنه موجه باتجاه قياس المعرفة التي تقدرها الطبقة المتوسطة الأمريكية وتعززها. بيد أن على كل من الآباء والمعلمين أن يدركوا تمام الإدراك المحتوى التعسفي للاختبار. ومن المعقول أن نتكهن، إذا ما أصبحت الكلمة المطبوعة بعد مئة سنة من الآن في مرتبة ثانوية بالنسبة للمسجّلات والتلفزيون كوسيلة من وسائل تقديم المعلومات والمعرفة، أن من المكن أن تعطي حضارتنا قيمة لـ«القدرة على تصور مشهد بصري من جملة أصوات» أرفع من القيمة التي تعطيها للغنى بالمفردات ولعله سيكون هناك نوع آخر مختلف من اختبارات الذكاء بعد قرن من الزمن، لأن المهارات اللازمة للتكيف بصورة ناجحة مع

البيئة، ستكون قد تغيرت والفئات التي تلقب بأنها ذكية في المستقبل قد تكون مختلفة عن الفئات الحائزة على هذا اللقب في الوقت الحاضر. بيد أن القضية ستظل دائماً هي ذاتها، فيبقى بعض الناس أكثر قدرة على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه من البعض الآخر، ومن المحتمل أن يعزو الإنسان تكيفهم الأكثر نجاحاً هذا إلى امتلاكهم لجملة من المواهب الفذة. وحينذاك سيصنع المجتمع أشكال اختبار يقيس بها تلك المواهب ويعطي للأرقام التي تخرج معه من هذه الاختبارات اسم دليل «الذكاء». ولسوف تستمر هذه العملية طالما استمر الإنسان في تقويم نفسه وتقويم الآخرين. أما ما يتغير فهو لائحة المواهب التي يختار تقديرها وتمجيدها.

هل الذكاء وراثي؟ بما أن معظم الناس يعتقدون أنه لابد أن يكون الذكاء ـ بغض النظر عن تعريفه لديهم ـ مرتبطاً بطريقة انتظام المخ، فإنهم يفترضون بصورة طبيعية أن القدرات العقلية هي قدرات موروثة ويعزون الفوارق في الذكاء بين الناس للعوامل الوراثية. لكن ثمة عدة مسائل مفاهيمية خطيرة تتعلق بهذا الاعتقاد الشائع. أولاها هي أنه ما من خاصة نفسية تورث بمعزل عن البيئة الخاصة التي ينمو فيها الإنسان. فنحن نعلم، مثلاً، أنه إذا ما تغيرت بيئة ما قبل الولادة، فإن القدرات الوراثية يمكن أن تتغير. لذا، ورغم أننا جميعاً نمتلك القدرة الوراثية الخاصة باليدين، فإن كثيراً من النساء الحوامل اللواتي يتناولن الثاليدومين يلدن أطفالاً بدون أيد. كذلك يمكننا أن نحقق التأثير العادي للوراثة بتغيير البيئة بعد الولادة. كما يولد بعض الأطفال ولديهم استعداد وراثي لتقبل أمراض مثل مرض الحصاف الذي يمكن أن يؤدي إلى حدوث أشكال خطيرة من التخلف الذهني. لكن، بإعطاء الطفل الصغير راتباً غذائياً صحيحاً منذ بداية حياته، يمكن الحيلولة دون تطور أمراض كهذه. وإذا كان بالإمكان حرف تأثير

الوراثة عن اتجاهه الطبيعي فيما يتعلق بتواجد الأطراف والأمراض العقلية، فإن من المحتمل أن يكون قابلاً للتغير بالنسبة لمعظم الخصائص النفسية الأخرى، بما في ذلك القدرة على حل المسائل في اختبارات الذكاء.

على أن القول بأن الذكاء وراثي يستمد قوة من حقيقة لا مراء فيها. إذ بقدر ما يكون الشخصان أكثر تشابهاً في تكونهم الوراثي، بقدر ما تكون أرقام حاصل الذكاء لديهما أكثر تقارباً. فالتوأمان المتماثلان، اللذان يرثان نفس الصفات الجسمية، يكونان أكثر تشابهاً من التوأمين المختلفين في الجنس أو من أخوين أو أختين. والأطفال يكونون أكثر شبهاً بآبائهم من آباء أطفال الجيران. مع ذلك فحقيقة أن التركيب الوراثي المتماثل يكون مصحوباً بتشابه في أرقام اختبارات الذكاء لا يعني، بالضرورة، أن حاصل الذكاء يجب أن يكون وراثياً. كذلك فإن الأطفال يكونون أكثر شبهاً بآبائهم من حيث الدوافع والمواقف من أشخاص لا قرابة لهم بهم. رغم أننا نعتقد أن الدوافع والمواقف أشياء غير وراثية. والأكثر أهمية، هو أن معدلات حاصل الذكاء قد ازدادت أكثر من عشر درجات خلال العشرين سنة الماضية، رغم أن من الصعب علينا أن نعتقد أن المورِّثات التي يفترض أنها هي التي تبت بمسالة نسبة الذكاء، قد تغيرت إلى هذه الدرجة في فترة قصيرة كهذه. إن عشرة بالمائة من كافة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الخامسة والحادية عشرة تزداد معدلات حاصل ذكائهم بحدود قد تصل إلى الخمس عشرة درجة، وهذا التغير على ما يبدو إنما يعود للدوافع لا للمورثات. إذن بما أن حاصل الذكاء يعود إلى حد ما لتأثير الدوافع والمعرفة المكتسبة. فإن البرهان النهائي، الذي لا جدال فيه، عن تأثير الوراثة على حاصل الذكاء (وليس على بنية الدماغ) ما يزال غير متوفر.

وأخيراً، من المهم كثيراً أن نتحقق من أن التركيب الوراثي لمجموعة من السكان لا يؤدي إلى إيجاد نسبة محددة من المقدرة الفكرية. فالوراثة توجد نطاق قدرة، وهي بصورة مبدئية ذات علاقة وثيقة بوضع السقف لهذه القدرة إذ من المحتمل أن تكون العوامل الوراثية ذات تأثير على الكفاءة الاستثنائية في عزف البيانو مثلاً، إلا أن أي طفل عادي يمكنه أن ينقر لحناً عليه. كما يحتمل أن تكون العوامل الوراثية ذات تأثير على تحصيل درجة عالية من الكفاءة في المهارات التي يصعب إلى درجة غير عادية التمكن منها، كالموهبة الفذة في الرياضيات أو الموسيقى، غير أنها أقل أهمية وحسماً بالنسبة لتحصيل المهارات السهلة أو ذات الصعوبة المتوسطة فقط.

إننا نعتقد أن القراءة والكتابة والحساب هي مهارات متوسطة السهولة، تقع ضمن حدود مقدرة جميع الأطفال الذين لا يعانون من تلف خطير لحق بالدماغ. ومن هنا فإن الفروق الوراثية بين فئات الشعوب والأعراق لا يمكن أن تكون ذات أهمية حاسمة بالنسبة لأداء الواجبات المدرسية بشكل مرضٍ. رغم ذلك، فقد خرج آرثر جنس بفكرة مثيرة للجدل هي أن معدلات حاصل الذكاء المتدنية لدى الأطفال السود، بالمقارنة مع المعدلات الأعلى لدى الأطفال البيض، يمكن أن تكون وراثية بالأصل ولذا فإنها لا تستدعي إيجاد مناهج دراسية وتجارب مدرسية مختلفة. غير أن هذه الفكرة خاطئة من حيث المنطق ولا تقوم على دليل كاف. فالمشكلة الأولى بالنسبة لحجة جنسن هي عدم أخذه بعين الاعتبار للتغيرات البيئية. إذ بما أن معظم الأطفال السود يكبرون في بيئات مختلفة عن بيئات الأطفال البيض، فإن من المحتمل ـ بل من المؤكد تقريباً ـ أن الفروق في معدلات حاصل الذكاء تعود للظروف المعيشية المختلفة أكثر مما تعود للوراثة. فلكي نخلص إلى أن العوامل الوراثية هي ذات الحسم

النهائي، ربما كان علينا أن نتأكد قبل كل شيء من أن البيئتين اللتين تعيش فيهما كلتا الفئتين متماثلتان. أما نقطة الضعف الثانية في حجة جنسن فهي افتراضه أن الفروق في معدلات حاصل الذكاء تعني الحاجة لتدريس مناهج مختلفة. ذلك لأن المناهج التي تدرس في المدارس، كما رأينا من قبل، ليست صعبة للغاية وتظل ضمن حدود القدرات الطبيعية لكافة الكائنات الإنسانية مهما يكن تركيبهم الوراثي.

فماذا نستنتج يا ترى من معنى كلمة «ذكاء»؟ إن علينا أن نعترف أولاً أن هناك، في هذه الفترة من التاريخ، وجهات نظر متباينة وصحيحة في نفس الوقت عن هذا المفهوم، رغم أن معظمها يؤكد على ماهية المحاكمة العقلية وتوفر الرموز والمفاهيم والقواعد وغنى ذخيرتها. بيد أننا نبقى إزاء مشكلة الحكم على «ماهية» المحاكمة العقلية. فالماهية، شأنها شأن الجمال، مسألة نسبية. إنها تتوقف على المشاكل التي يخلقها وضع حضاري معين وعلى المفاهيم والقواعد التي تعتبرها هذه الحضارة ذات قيمة. لذا نجد أنفسنا مجبرين على العودة إلى الموضوعة الأصلية للذكاء باعتباره القدرة على التكيف مع وضع معين. دعنا نفترض أن تكيف الإنسان الناجح مع مجتمعه هو وظيفة تقوم بها ثلاثة أنواع من الصفات ـ خصائص جسدية، قيم ثقافية، وإمكانات عقلية. فالشخص السليم تكون لديه المجموعة الأفضل من الخصائص الجسدية والنفسية المناسبة للوضع الذي يعيش فيه؟ والشخص الناجح هو الذي يمتلك المجموعة الصحيحة من القيم الخاصة بحضارته، والشخص الذكي هو الذي يمتلك مجموعة البنى والعمليات الفكرية ـ لاسيما، بعض المفاهيم والقواعد ـ الأكثر ملاءمة للمشكلات التي يواجهها في جتمعه. ومن وجهة النظر هذه فإن اختبار الذكاء شيء حسن، بشرط أن يكون محتواه مرتبطاً بالمجتمع الذي يعيش فيه الطفل.

تنويهات خاصة بالمعلم

إنه لمن سوء الحظ أن على المعلمين وعلى علماء النفس أن يعتمدوا على ما يشاهدونه من سلوك الطفل وإجاباته على الأسئلة، كي يقيّموا هذا الطفل. ذلك أن سلوك الطفل في الصف، كما نوقش ذلك في هذا القسم، وأجوبته في الاختبارات أو على الأسئلة الموجهة له، كلها ليست أدلة صادقة على ماهية تفكيره. لذا على المعلم أن ينظر إلى الإجابة الخطية أو الشفهية التي يجيبها الطالب باعتبارها ليست غاية بحد ذاتها بل كدليل أولي يمكن أن يساعد على الخروج بتخمينات مصيبة حول مقدار ما يستوعبه هذا الطفل.

كما يجب النظر إلى كل علامة اختبار بمنتهى الحذر لأن الجواب الخاطئ لا يعني أن الطفل لا يفهم المسألة أو غير قادر على التوصل إلى الحل الصحيح. بل يمكن لطفل صغير، مثلاً، أن يخطئ فيقول «هو ذهبت إلى المخزن» بدلاً من أن يقول «هو ذهب إلى المخزن»، غير أن هذا لا يعني أن الطفل لم يستطع أن يعرف أن «ذهبت» هنا خطأ وأن الصواب هو «ذهب». كذلك، إذا ما طلبت من طفل صغير أن يرسم رجلاً كأفضل ما يستطيع، فإنه غالباً ما يرسم الذراعين متدليتين من المكان الذي ينبغي أن تكون فيه الأذنان. لكن إذا ما طلبت منه أن يقارن بين رسم رجل صحيح الشكل ورسمه هو وأن يدل على الرسم الأفضل منهما، فإنه سرعان ما سيختار الصورة السليمة الشكل. إذن، كل طفل يعلم دائماً أكثر مما يستطيع أن يعمل.

يتحكم في سلوك الطفل إزاء موقف من المواقف الصعبة كثير من العوامل. فالموقف اللامبالي تجاه الرسم أو العجز عن تنسيق الخطوط يمكن أن يؤدي إلى إنتاج ضعيف، والمفردات الضعيفة يمكن أن تقضي على إمكانية إيصال فكرة حسنة بصورة فعالة. إن أفعال الطفل

وكلامه هي محصلة معقدة لكثير من العوامل، بما في ذلك توفر الدافع، والبراعة في اللغة وتوقع النجاح والقلق والخطط المفضلة لديه من أجل تحليل المدركات الحسية أو التقييم. والعمل النهائي للطفل في اختبار من الاختبارات هو دليل غير صالح لأي من هذه العمليات. وذلك لأنه مركب فريد منها جميعاً. فالطفل توجد لديه طرق كثيرة لإعطاء جواب خاطئ. ولعلنا في يوم من الأيام سنتمكن من الوصول بشكل مباشر أكثر لأفكار الطفل، ولن نضطر لأن نخمن شكلها تخميناً انطلاقاً من حديثه المتردد أو من رسالة خفية يكتبها على الورق.

فالنمو النفسي للطفل هو نتاج محاولات نشيطة ودؤوبة يبذلها الطفل لكي يجعل خبرته، ذات معنى. ذلك أن الطفل ليس كائناً سلبياً تصاغ رغباته وأفكاره ومهاراته من قبل البيئة. إنه يحاول باستمرار أن يزيل الشك من نفسه وأن يستعد للمستقبل وبصورة أكثر تحديداً، إنه يختبر باستمرار معرفته بطريقة الصواب والخطأ، ويختبر مهاراته ورضى الآخرين عنه وقوته وجاذبيته وماهية دور الجنس لديه. إنه يفكر بصورة طبيعية وليس هو بحاجة لأن يكد باستمرار كي يحل المشكلات. لكنه لكي يفكر يحتاج لعدة التفكير وهذه العدة تأخذ شكل البنى الفكرية ـ مخططات الصور الأولية، الصور، الرموز، المفاهيم والقواعد ـ التي هي الوحدات الأساسية للتفكير. وعمليات الإدراك من فهم وتذكر ونشوء أفكار وتقييم واستنتاج إنما ترتكز على هذه الوحدات وتشكل عمليات فكرية أعلى مرتبة تساعد الطفل على حل المسائل الأكثر صعوبة. فإذا ما كانت المشكلة أساسية بالنسبة للطفل واهتماماته، فإن العمليات الفكرية لديه تنشط بشكل طبيعي. أما إذا لم تكن كذلك، فقد لا يجهد الطفل نفسه في حل المشكلة لأنه لا يجد سبباً يدفعه لفعل ذلك. وقد فصلنا، لدى بحثنا للقوى الدافعة

في القسم الأول من هذا الكتاب، بعض الحالات والشروط التي تساعد الطفل على تبرير انهماكه بمسائل لم يكن يهتم بها في البداية. وبما أن الطفل كائن نشيط نفسياً لا خامد، وفعال لا سلبي، تجاه القوى المفروضة عليه، فإن من غير المحتمل أن يستطيع أي منهج أو نظام تعليمي بمفرده أن يحل، مرة واحدة، وللأبد، مشكلة اللامبالاة لديه.

ورغم أن هناك كثيراً من التغيرات المفيدة التي لا بد من إحداثها في غرفة الصف، إلا أنه من غير الصحيح أن نضع كامل المسؤولية، إذا ما فشل الطفل في التعلم، على المدرسة. فحين نجعل المدرسة هي المذنبة الوحيدة، إنما نجعل منها كبش محرقة، ذلك أن دوافع الطفل ومواقفه، أولاً، هي العوامل الأكثر حسماً وأهمية في تقدمه، كما أن للمنزل، وليس للمدرسة، تأثيراً أولياً على هذه العوامل.

ثانياً، يمارس المجتمع نوعاً من التحكم بما تعلمه المدرسة للطفل، ومنتقدو المدرسة يلاحظون بصورة رتيبة أن الطفل في الملعب يتعلم كل يوم شيئاً جديداً ويبتسم وهو يفعل ذلك، لكن بما أنه يفقد مرحه وبهجته في الصف، فإن نظام المدرسة يرتكب ولا بد خطأ ما. غير أن هذا الاستنتاج يفسر تفسيراً خاطئاً الفرق بين الملعب والمدرسة. إذ أن الطفل يقرر ما يريد هو أن يتعلم في الملعب، لكنه لا يقرر ما يريد تعلمه في المدرسة. والواقع أنه لو كان جدول الضرب مهارة يتوق الأطفال، بصورة طبيعية، لتعلمها، ربما لم نضطر في يوم من الأيام لاختراع المدرسة. فالطفل لا يجد كافة الواجبات المطلوبة منه مثيرة لاهتمامه بصورة متساوية. والاقتراح بأن نجعل من كافة المهارات نوعاً من العمل الهزلي بالنسبة لكل الأطفال يتضمن في طياته مغالطة هامة. فموقف الطفل النموذجي تجاه الواجبات المدرسية

وفي مختلف الحالات والظروف ـ هو موقف سلبي. وهناك أسباب معقولة لهذه السلبية. فالطفل، كما بينا في الجزء الأول من هذا الكتاب، بحاجة ماسة لأن يعتقد بأنه قادر على تقرير ما يفعله وما يؤمن به من قيم. وهذه الحاجة يمكن مشاهدتها بصورتها الخالصة النقية لدى ابن الأربع سنوات الذي يحاول ربط رباط حذائه متعثراً، ويدفع أصابع أمه المتدخلة للقيام بالعمل جانباً، محاولاً إبعادها. إنه يريد أن يقوم بالعمل بنفسه. فإذا ما سلمنا بقوة هذا الدافع الهائلة، نرى نتيجة لذلك أن الطفل قد يقاوم، مبدئياً، أي هدف حدده له الكبار، بغض النظر عن مضمون هذا الهدف أو الصيغة التي قدم بها. وإذا لم يكن لدى المجتمع تفضيلات خاصة فيما يتعلق بالمهارات التي يريد من الأطفال أن يتمكنوا منها، فمما لا ريب فيه أن الأطفال سيكونون أكثر حماساً كل يوم من اليوم الذي يسبقه. وربما سيختارون الواجبات التي تتوافق مع قيم زمرهم، وبدهية مفاهيمهم واحتمال نجاحهم، والدرجة التي تكون فيها متعهم الحسية والحركية جزءاً من خبرة التعلم التي يمرون بها. وهنا لن تكون التهجئة والحساب والتاريخ والعلوم في المراتب العالية من لوائح تفضيلاتهم. فالمجتمع هو الذي يعطي هذه المهارات المدرسية الأفضلية، والقرار، إلى حد ما، معقول. وإذا ما آمنا بهذا القرار كان علينا أن نتحمل التنافر الناشئ عن احتمال أن الطفل قد لا يوافق على هذا القرار وبالتالي علينا أن نصبح أقل تفاؤلاً فيما يتعلق بالتفوق المدرسي. فالتكلم والجري والتسلق هي النشاطات الطبيعية التي يريد الطفل أن ينجزها بصورة كاملة أما القراءة والكتابة والحساب فلا.

وبناء عليه فإن هناك كثيراً من الرومانسية في بعض الانتقادات القاسية والمخربة بصورة كاملة تقريباً للمدرسة. إذ أن هذه

التهجمات تضع مسؤولية الإخفاقات في التعليم بصورة كاملة على البنى والممارسات السلطوية الجامدة للنظام المدرسي الابتدائي وتقترح ـ وهو أمر خطير على ما نعتقد ـ أنه إذا ما ترك الطفل وشأنه تماماً، فإنه سيبحث عن غذائه الفكري المناسب. ولعل هذا الاستنتاج غير صحيح البتة. فقد راقب مؤلف هذا الكتاب كثيراً من الصفوف التي ترك تلاميذها وشأنهم، ولم يخرج بانطباع عن وجود دوافع للتفوق أو للتقدم الفكري لدى الأطفال في مجالات تعليمية كهذه. وفي إحدى المدارس المتميزة، كان نصف تلاميذ الصف الرابع تقريباً؛ وهم من أبناء الطبقة الوسطى، دون مستوى الصف العادي في القراءة بدرجة خطيرة. وهذا قد لا يشكل مأساة، لو نمّى الطلاب إمكانياتهم في الشعر أو الجمباز، غير أن الأمر ليس كذلك. فالصف كان مجرد جو من التساهل يسمح فيه للطفل، منذ دخوله الصف الأول، بألا يدع شيئاً يقنعه بأن يبرع بأية مادة مقررة في المدرسة. فكانت النتيجة صفاً خاملاً لا مبالياً تقريباً، لا صفاً من التلاميذ المبدعين المهتمين.

بيد أنه لا يجوز إساءة تفسير هذه الملاحظات واعتبارها حجة من حجج القرن التاسع عشر لتطبيق أسلوب متشدد متزمت في الصف. بل هي بكل بساطة، محاولة لطيفة للتذكير بأن الطفل يرغب في الإرشاد. إذ أن معظم الطلاب في سن العاشرة يجيبون على سؤال... «لماذا يحتاج الطفل لأبويه ومعلميه حين يكون صغيراً؟ بـ«لأنهم يدلونه على الأشياء الصحيحة التي ينبغي أن يفعلها»، والطفل شأنه شأن الكبير، سهل الانقياد حين يتوصل إلى اختيار إيديولوجية يعيش بها. فإذا كان طالب الجامعة، ابن التسعة عشر عاماً، يجد صعوبة في تبرير استغراقه الذهني في دروسه، فإنه لأمر بعيد الاحتمال أن يكون

ابن الثمانية أعوام قادراً على فعل ذلك. إنه يحتاج من المساعدة بمقدار ما يحتاجه طالب الجامعة. والدفع هنا نحو تحرك راسخ، وإن يكن لطيفاً، باتجاه التفوق، إنما يأتي من المعلم الذي يستطيع أن ينقل للطفل حبه للعلم فليس ثمة من دافع أقوى وأكثر إغراء من كبير يبدو أنه يستمتع بما يفعل. والطفل الذي يرغب في أن يشعر بالاستمتاع ذاته سيفترض، وهو افتراض معقول، أن استخدام العقل يسبب المتعة ونتيجة لذلك فإنه سيبدأ بملاحقة هدفه.

أما الدفع الثاني فيأتي من المفاجأة. إذ أن معظم الأطفال يكونون سعداء في يومهم المدرسي الأول ومتبرمين بعد شهر واحد، لأن الإنسان، كما نعلم منذ آلاف السنين، يسره التجديد. ولسوء الحظ فإن كلا من الطفل والكبير يتكيف بسرعة مع الجديد ليحل السأم والتبرم محل الحماسة. لذا علينا ألا نستهين بالعيوب الخطيرة الموجودة في ممارساتنا التربوية الحالية، إنما علينا أيضاً أن ندرك تمام الإدراك مدى تعقيد المسألة فالمدرسة بحاجة لتحسين والطفل ليس ملاكاً تماماً وتعلم عمليات التقسيم ليس لعبة أبداً.

على أن الطفل، شأنه شأن الكبير، ينجح في أشياء متنوعة يستطيع أن يتعامل معها، ويكره التلاعب به من قبل الكبار، ويرغب في الاستقلال الذاتي، ويحاول أن يرى مكانه في العالم، ويستمتع بالفهم. إن الكائنات الإنسانية تبتهج وتتيه طرباً حين تستخدم مواهبها لتحل مشكلة عويصة أو تكشف علاقة جديدة، أو تفك لغزاً محيراً أو تتغلب على عائق. ومهمة التعليم هي إقناع كل طفل بأنه منبع أفكار أغنى مما يظن، وكذلك تمكينه من تذوق طعم البهجة وبلوغ الفرح المتأصل في الاستخدام المبدع للعقل.

* * *

الفهرس



يتضمن هذا الكتاب أفكار عالم نفس يهتم بالنقطة التي يلتقي عندها كل من علم النفس والتعليم، وفن تربية الطفل. وهما محاولة لنقل ما توصل إليه علم النفس حتى الآن من معارف عن الأطفال على شكل اقتراحات عملية موجهة لأولئك الكبار الذين لهم شأن أكبر برعاية الطفل والاهتمام بصالحه. ورغم أن القصد من الكتاب بالأصل كان أن يخرج كملحق للمقرر التعليمي في علم النفس التربوي والتطوري، إلا أنني آمل أن يصل إلى أيدي أكبر عدد ممكن من المعلمين العاملين، والآباء، وكل أولئك البالغين الآخرين الذين يهتمون بالصغار وتحيّرهم مشكلاتهم.

يركز الكتاب على الدوافع لدى الطفل وعلى تفكيره، وذلك لأن تغير الصورة التي تظهر بها رغبات الطفل واهتماماته، هو الذي ينبئنا، أكثر من أي شيء آخر، عن الطفل. لكن لسوء الحظ، فإن هذين المجالين هما من بين أكثر الأمور لبساً وغموضاً بالنسبة لعلماء النفس. وبالتالي فإنه ينشأ بسببهما جدل صادق وحام غالباً.

UNDERSTANDING CHILDREN
BEHAVIOUR, MOTIVES AND, THUGHT